

Actions posées à l'intérieur des démarches empruntées par les personnes éducatrices et ressources mobilisées en termes de savoirs pratiques pour établir une relation affective significative avec l'enfant



Tamie Jean-Baptiste, candidate au doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada¹⁸
Manon Boily, Ph.D., professeure chercheure titulaire, Université du Québec à Montréal, Canada

Résumé : Cette étude a pris place dans divers services de garde éducatifs à l'enfance québécois et elle avait pour objectif principal de dresser un portrait des démarches empruntées par des personnes éducatrices pour établir une relation affective significative avec l'enfant. Neuf personnes éducatrices ont participé à cette recherche. Une méthodologie qualitative descriptive et interprétative a été choisie pour atteindre l'objectif général de l'étude alors que trois outils de collecte de données ont été utilisés, soit le récit de pratique, la fiche anecdotique et l'entrevue semi-dirigée. Les résultats mènent à une structure intégrant divers éléments clés à prendre en compte dans les démarches empruntées. De nombreux savoirs pratiques, notamment des savoirs d'action vue comme étant des ressources à mobiliser, et de nombreux gestes de sensibilité sont identifiés.

Mots-clés : relation affective significative; ressources mobilisées; savoirs pratiques; gestes de sensibilité; récit de pratique; rapport anecdotique; personne éducatrice

Abstract: This study was conducted in various early childhood education and care settings in Quebec and aimed primarily to provide an overview of the approaches used by educators to establish meaningful emotional relationships with children. Nine educators participated in the research. A descriptive and interpretive qualitative methodology was selected to achieve the study's overall objective, and three data collection tools were used: practice narratives, anecdotal records, and semi-structured interviews. The results led to the development of a framework integrating key steps to be considered in these approaches. Numerous forms of practical knowledge—particularly action-based knowledge viewed as resources to be mobilized—as well as many sensitive and responsive gestures were identified.

Keywords: significant emotional relationship; resources mobilized; gestures of sensitivity; account of practice; anecdotal report; educator

Problématique

Les expériences que l'enfant est amené à vivre dans ses premières années de vie sont particulièrement déterminantes pour son développement (Heckman et Karapakula, 2019; Howard et al., 2024; Whitaker et al., 2023). Ces expériences s'inscrivent notamment dans les différents milieux de vie que l'enfant fréquente durant la petite enfance, lesquels lui offrent des contextes variés contribuant activement à son développement global (Gagnon et al., 2020). Ainsi, dès la petite enfance, l'enfant se développe au sein de sa famille, en présence de ses figures d'attachement (Bowlby, 1969), et la transition vers un service de garde éducatif implique une séparation significative de ces repères sécurisants (Bigras et Lemay, 2012; Klette et Killén, 2019). Cette rupture peut susciter un profond sentiment d'insécurité et d'angoisse chez l'enfant (Moldovan et Moldovan, 2013; Klette et Killén, 2019). En outre, le personnel éducateur a un rôle important à jouer pour favoriser cette transition (Ebbeck et al., 2015; Goulden et al., 2022; Hammond, 2021). Notamment en offrant à l'enfant un environnement éducatif sécurisant en établissant un lien de confiance avec celui-ci (Ebbeck et al., 2015).

¹ Pour contacter la personne auteure principale de cet article : jean-baptiste.tamie@courrier.uqam.ca

² Pour citer cet article : Jean-Baptiste, T. et Boily, M. (2025). Actions posées à l'intérieur des démarches empruntées par les personnes éducatrices et ressources mobilisées en termes de savoirs pratiques pour établir une relation affective significative avec l'enfant. *Revue scientifique francophone de l'Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire du Canada*, 1(1), 40-66.

L'attachement pour sécuriser l'enfant.

En s'appuyant sur certains travaux, dont ceux menés par Howes et ses collègues (1994) et Ahnert et ses collègues (2006; 2004; 2000), Tardif et Lemay (2012) soulignent qu'au cours de son développement, l'enfant établit des liens d'attachement avec des personnes autres que ses parents, lesquelles deviennent significatives pour lui. La confiance générée par cette relation offre à l'enfant un sentiment de sécurité qui favorise son engagement autonome dans diverses expériences proposées dans son milieu éducatif (Spilt et al., 2025).

La recherche souligne que l'établissement d'une relation d'attachement sécurisante entre l'enfant et la personne éducatrice ou enseignante constitue un élément fondamental pour son développement (Dolan, 2024; Ebbeck et al., 2015; Jovanovic et al., 2016; Spilt et al., 2025). Ainsi, bien que de nombreuses études se soient penchées sur le lien d'attachement entre les parents et leurs enfants, en particulier entre la mère et l'enfant (Tardif et Lemay, 2012), d'autres travaux ont plutôt exploré l'existence d'un lien d'attachement entre le personnel éducatriceur et les jeunes enfants fréquentant des milieux de garde éducatifs à l'enfance. À titre d'exemple, l'étude menée par Ebbeck et ses collègues (2015) à Singapour, dans des crèches, s'est intéressée à la manière dont les soins prodigués par le personnel éducatriceur à de très jeunes enfants peuvent favoriser l'émergence de comportements d'attachement. Les résultats ont montré que les soins primaires contribuent à l'établissement d'un lien d'attachement et participe de façon significative au bien-être des enfants (Ebbeck et al., 2015). De leur côté, en s'intéressant au travail de la personne éducatrice, Jovanovic et ses collègues (2016) ont mis en évidence que les relations d'attachement sécurisantes soutiennent la capacité de la personne éducatrice à percevoir les besoins des enfants et à y répondre adéquatement, particulièrement sur le plan communicationnel. Ainsi, les relations que l'enfant entretient avec les personnes capables de répondre à ses besoins ont un impact déterminant sur son développement global (Margenat, et al. 2016). La réponse apportée aux besoins de l'enfant, en particulier à travers les soins prodigués, constitue un socle essentiel sur lequel se construisent les relations futures (Lee, 2022 ; Draper et al., 2024). À l'inverse, un manque de soins adéquats durant la petite enfance peut entraîner des conséquences durables, affectant la vie adulte et augmentant les risques pour la santé émotionnelle (Shirvanian et Michael, 2017).

Dans cette perspective, il appert que certaines relations peuvent constituer un terreau propice à l'établissement d'un lien d'attachement entre l'enfant et la personne éducatrice. Par exemple, Gauthier (2022) précise que la mise en œuvre d'une relation affective significative avec l'enfant contribue à faire émerger ce type de lien (Miljkovitch et al., 2012 cités dans Lemelin et al., 2012). D'ailleurs, dans le contexte de transition vers le service de garde éducatif à l'enfance (SGÉE) afin de favoriser le sentiment de sécurité dans son nouveau milieu de vie marqué par une séparation des figures d'attachement primaires, le Programme éducatif québécois *Accueillir la petite enfance* élaboré par le Ministère de la Famille (MF) recommande au personnel éducatriceur de développer des relations affectives significatives avec les enfants (2019).

La relation affective significative pour faire émerger le lien d'attachement.

Sur le plan scientifique, au Québec, la relation affective significative fut étudiée par Gauthier (2022) dans le cadre de sa thèse de doctorat. Celle-ci est définie comme étant une relation porteuse de sens, qui se construit entre la personne éducatrice et l'enfant au travers des soins prodigués quotidiennement (Gauthier, 2022). Ce type de relation s'inscrit dans un système de réciprocité entre l'adulte et l'enfant à travers l'action de « prendre soin » posée par l'adulte en réponse aux besoins de l'enfant et la réaction de l'enfant à la suite de cette action (Gauthier, 2022). Ainsi, les personnes éducatrices sont reconnues comme des figures d'attachement secondaires (Gauthier, 2015) capables de nourrir le lien affectif grâce à des stratégies relationnelles adaptées (Tardif et Lemay, 2012), notamment en répondant de manière sensible et adéquate aux signaux de détresse de l'enfant (Asselin, 2008). Gauthier (2022) explique qu'à travers cette relation affective significative peut émerger un lien d'attachement (Miljkovitch et al., 2012 dans Lemelin et al., 2012).

Dans le cadre de sa thèse, Gauthier (2022) a proposé un cadre théorique pour examiner la relation affective significative ainsi que des outils d'observation pour intervenir dans le développement de cette relation entre la personne éducatrice et l'enfant en services de garde éducatifs à l'enfance (SGÉE). Les connaissances émergeant de la thèse de Gauthier (2022) permettent de saisir les fondements de cette relation. Ils sont repris dans le cadre de l'étude présentée dans cet article, notamment parce que l'on en connaît peu sur les actions posées par les

personnes éducatrices afin d'établir une relation affective significative avec l'enfant dans leur quotidien. La présente étude s'intéresse donc à cette relation dite affective significative qui est porteuse du lien d'attachement qui se construit graduellement entre l'enfant et la personne éducatrice dans son milieu de garde éducatif à l'enfance.

L'intérêt de cette étude

Pour faire suite aux travaux réalisés par Gauthier (2022), la présente recherche vise à examiner la façon dont les personnes éducatrices québécoises établissent, avec les enfants de leur groupe, une relation affective significative. À cet effet, une attention particulière est portée à la question suivante : quelles sont les démarches empruntées par des personnes éducatrices pour établir une relation affective significative? À l'intérieur de celle-ci, quelles sont les actions posées, les ressources mobilisées en termes de savoirs pratiques et les gestes de sensibilité déployés pour établir une relation affective significative? Les connaissances émergent de cette étude pourraient mettre en lumière des données concrètes sur le vécu des personnes éducatrices concernant les démarches empruntées pour établir avec les enfants une relation affective significative et être porteuses d'un transfert intéressant sur le plan professionnel. Ces connaissances pourraient également enrichir le corpus de connaissances du savoir relié à l'établissement d'une relation affective significative au sein du référentiel de compétences des éducatrices et des éducateurs (MF, 2021, p.21). Enfin, ces connaissances pourraient soutenir éventuellement la priorisation de certaines pratiques pour alimenter le lien d'attachement.

Cadre théorique

Certaines théories et concepts clés ont contribué à établir les fondements nécessaires pour répondre à la question de recherche. Tout d'abord, le modèle de Bronfenbrenner a servi à situer le contexte dans lequel la relation affective significative prend forme. Ensuite, la théorie de l'attachement a contribué à approfondir la compréhension de cette relation, en l'envisageant comme un lien au sein duquel la personne éducatrice peut être considérée comme une figure d'attachement secondaire. Enfin, les fondements de la relation affective significative apportent un éclairage sur la manière dont les personnes éducatrices peuvent établir et soutenir une telle relation avec l'enfant.

Le modèle de Bronfenbrenner

Le modèle écologique du développement humain, proposé par Urie Bronfenbrenner, conçoit le développement de l'enfant comme le résultat d'interactions dynamiques et réciproques entre l'individu et les différents systèmes environnementaux dans lesquels il évolue (Bronfenbrenner, 1979). À l'intérieur de ce modèle, plusieurs systèmes sont présentés tels que: 1) le microsystème ; 2) le mésosystème ; 3) l'exosystème ; et 4) le macrosystème (Rosa et Tudge, 2013). Les interactions au sein de ces systèmes constituent le socle sur lequel se construisent les trajectoires développementales de la personne (Santelices et al., 2023). Selon le modèle écologique de Bronfenbrenner, tel qu'adapté par Bigras et Japel (2007), le SGÉE se situe au sein du microsystème. L'attention se porte alors sur l'enfant et son expérience quotidienne, en particulier sur les interactions qu'il établit avec la personne éducatrice (Bigras et Japel, 2007). Ce modèle permet d'entrevoir les relations que l'enfant tisse avec son environnement (Gauthier, 2022). En outre, il permet d'avoir une compréhension du contexte où la relation affective peut se développer entre la personne éducatrice et l'enfant, tandis que la théorie de l'attachement éclaire la manière dont cette relation peut acquérir une signification particulière dans ce contexte (Gauthier, 2022).

La théorie de l'attachement

Spilt et ses collègues (2025) expliquent que la théorie de l'attachement constitue un cadre clé pour saisir comment les enfants développent des liens d'attachement avec les adultes qui prennent soin d'eux en dehors du cercle familial. Dans la théorie de l'attachement, l'un des éléments centraux est l'existence d'un besoin inné d'attachement chez l'enfant, motivé par sa recherche de réconfort et de sécurité auprès de l'adulte, nécessaires à son bien-être (Dugravier, 2015). D'ailleurs, dans le cadre de ses travaux, Bowlby souligne que l'enfant recherche constamment la proximité et le contact avec l'adulte, notamment pour satisfaire ces besoins (Dugravier, 2015). Par ailleurs, en exposant les fondements de la théorie de l'attachement, Dugravier (2015), s'appuyant sur les écrits de Bowlby, met en lumière plusieurs critères que l'adulte doit remplir pour être perçu comme une figure significative sur le plan affectif. Le premier de ces critères fait référence à la capacité de l'adulte à prendre soin

de l'enfant sur le plan physique, qui se traduit par la réponse apportée à ses besoins de manière concrète et sécurisante. Le deuxième critère lié au soutien affectif consiste en un engagement émotionnel de l'adulte envers l'enfant. C'est à travers le rôle et la fonction de la figure d'attachement que l'on peut reconnaître la présence de ce soutien affectif. En ce sens, l'adulte significatif est perçu comme « une figure de soutien » (Dugravier, 2015, p. 14). La présente étude s'appuie sur la théorie de l'attachement afin de mettre en lumière les démarches dans lesquelles s'insèrent les personnes éducatrices, vue comme étant des figures d'attachement secondaire (Gauthier, 2022) pour s'investir dans le « prendre soin » en répondant adéquatement aux besoins des enfants de leur groupe et en l'occurrence en s'insérant au sein du processus visant à établir une relation affective significative avec ces derniers.

La relation affective significative comme lien d'attachement secondaire

Selon Gauthier (2015), la création d'une relation affective significative renvoie aux « liens sensibles et sécurisants entre l'éducatrice et l'enfant » (p. 130), qui se développent principalement à travers l'accompagnement offert par la personne éducatrice dans le soutien au développement de l'enfant, et ce, dans une continuité favorisée par une certaine stabilité dans le temps. L'auteure précise que « ce lien affectif que l'on pourrait qualifier de secondaire apparaît donc comme une extension de la relation d'attachement avec une figure parentale principale » (Gauthier, 2015, p. 15). En ce sens, ce lien affectif peut émerger dans des contextes relationnels impliquant d'autres adultes significatifs de l'environnement de l'enfant, notamment les personnes éducatrices. À cet effet, l'auteure souligne l'importance de la stabilité du personnel en affirmant que « la présence stable de l'éducatrice principale auprès de l'enfant, voire le fait qu'il y ait peu de roulement de personnel auprès de lui exerce un effet sur la qualité de la relation affective entre l'éducatrice et l'enfant, qui, elle s'avère susceptible de favoriser une moindre présence de comportements extériorisés chez ce dernier » (p. 15). En l'occurrence, les participantes choisies pour l'étude sont celles qui sont responsables du groupe d'enfants dans un milieu de garde éducatif, puisqu'elles répondent à ce critère, soit celui d'offrir une présence stable.

Par ailleurs, Gauthier (2022) définit la relation affective significative comme un lien d'échanges dyadiques bidirectionnels subtils entre l'adulte qui « prend soin de » et l'enfant « qui s'initie à l'affectivité. » (p. 186). Celle-ci est alimentée par l'influence réciproque de laquelle émergent « des actions et des réactions de l'un et de l'autre en fonction du sens que l'un donne à l'action de l'autre » (p.162). Dans le cadre de l'étude présentée dans cet article, nous avons retenu quatre éléments essentiels exposés par Gauthier (2022) qui permettent à la relation affective significative de prendre forme : l'espace intersubjectif, l'attention conjointe, l'action de « prendre soin » et la réaction de l'enfant à l'issue des interventions de la personne éducatrice. 1) Selon Gauthier (2022), l'espace intersubjectif fait référence à un espace relationnel au sein duquel les échanges ont lieu. Dans le cadre de cette étude, l'espace intersubjectif fait à la fois référence à l'espace relationnel où se déroulent les échanges entre l'enfant et la personne éducatrice et réfère au contexte où se passe l'action et où ont lieu les échanges ayant comme point de départ la sensibilité de l'adulte aux manifestations des enfants. 2) L'attention conjointe, selon Gauthier (2022), est vue comme étant un point d'ancrage où l'enfant s'inscrit dans le « rapport à l'Autre ». Dans le cadre de la présente étude, l'attention conjointe réfère aux signaux envoyés par l'enfant et perçus par l'adulte, sous-tendant le début d'un rapport à l'autre contextualisé. L'attention conjointe est vue, à l'instar de Gauthier (2022), comme une action visant à attirer l'attention de l'autre, telle que défini par Morro et Rodriguez (2005). 3) L'action de « prendre soin », dans le cadre de cette étude, est associée à la réponse apportée par la personne éducatrice à l'enfant en fonction des besoins exprimés; celle-ci se manifestant à l'intérieur d'une démarche empruntée pour rencontrer les besoins de l'enfant et établir une relation affective significative avec lui. 4) La réaction de l'enfant aux interventions de la personne éducatrice s'inscrit aussi comme un élément essentiel d'analyse, dans la mesure où l'action de « prendre soin » suppose également une réponse à ce soin (Gauthier, 2022). À cela s'ajoute, les besoins rencontrés par la personne éducatrice pour les fins de cette étude. Par ailleurs, Gauthier (2022) rappelle que l'espace intersubjectif et l'attention conjointe : « sont ces scènes et ces espaces, limités dans l'espace et le temps, qui témoignent d'une amorce relationnelle aux prémices de l'affectivité significative » (p. 172).

La sensibilité : une composante clé dans la réponse aux besoins de l'enfant et l'intensité du lien établi. Gauthier (2022) met en évidence l'importance de considérer la sensibilité de l'adulte dans ses interactions avec l'enfant, celle-ci étant étroitement liée à la qualité des soins offerts. Or, comme mentionné précédemment, le lien d'attachement se construit notamment à travers les soins prodigués à l'enfant (Ebbeck et al., 2015). Par ailleurs,

la sensibilité de l'adulte constitue une composante centrale dans la réponse aux besoins de l'enfant (Lee, 2022; Spilt et al., 2022). En effet, la capacité de l'adulte à reconnaître et à répondre de manière adéquate aux besoins de l'enfant contribue également à la formation du lien d'attachement (Jovanovic et al., 2016). Manningham (2008) précise d'ailleurs que « la notion de sensibilité de l'éducatrice apparaît souvent comme un synonyme de l'excellence et de l'intensité du lien établi avec l'enfant » (p. 20). Selon Asselin (2008), la sensibilité se définit comme « la capacité de l'éducatrice à recevoir les demandes implicites ou non de l'enfant, à les décoder correctement et à y répondre adéquatement, tout en respectant l'individualité de ce dernier » (p. 86). Asselin (2008) affirme que cette sensibilité constitue un fondement essentiel à l'établissement de relations d'attachement de type sécurisant. Pour Santelices et ses collègues (2023), cette sensibilité fait référence « à la capacité des professionnels de l'éducation à percevoir et comprendre adéquatement les signaux des enfants, afin d'y répondre de façon adaptée » (traduction libre, p. 570). En outre, l'étude actuelle s'appuie ainsi sur les fondements de ce concept qui est examiné à travers la démarche empruntée par la personne éducatrice lorsqu'elle fait preuve de sensibilité dans la réponse apportée aux besoins de l'enfant, notamment en ayant recours à des gestes de sensibilité.

Des savoirs pratiques à utiliser comme ressources à mobiliser pour établir une relation affective significative

Dans le référentiel de compétences du ministère de la Famille (2021), « la relation affective significative » est associée à une compétence essentielle à déployer en milieu de garde éducatif à l'enfance. Pour opérationnaliser cette compétence, le référentiel souligne l'importance de mobiliser certaines ressources. Dans cette même optique, Piot (2008) précise que la compétence renvoie à un savoir-agir contextualisé, dont la mise en œuvre nécessite la mobilisation de ressources qui peuvent être entendues ici comme des savoirs pratiques. Ceux-ci sont opérationnalisés dans un contexte précis pour gérer une situation qui comporte une certaine urgence en termes de réponse attendue au moment où la situation se déroule et une certaine incertitude, au sens où l'on ne connaît pas son issue (Piot, 2008). Dans le cadre de cette étude, les ressources mobilisées sont des savoirs pratiques mobilisés dans l'action « de prendre soin » par les personnes éducatrices. Le but étant de mettre en exergue les savoirs pratiques utilisés par les personnes éducatrices au sein de leurs démarches visant à établir une relation significative avec l'enfant.

En somme, l'étude présentée dans cet article s'est intéressée à la démarche empruntée par les personnes éducatrices pour établir une relation affective significative en s'attardant aux quatre éléments identifiés par Gauthier (2022) ainsi qu'aux ressources personnelles mobilisées en termes de savoirs pratiques dans une visée de « prendre soin » de même qu'aux gestes de sensibilité déployés. Le but étant d'approfondir les fondements de ce « Savoir établir/entretenir une relation affective significative » présents dans le référentiel de compétences, en faisant émerger de nouvelles connaissances sur lesquels les milieux de la petite enfance pourraient appuyer leurs pratiques professionnelles. Le cadre théorique retenu pour explorer la démarche empruntée par l'éducatrice afin d'établir une relation affective significative est représentée par la figure 1.

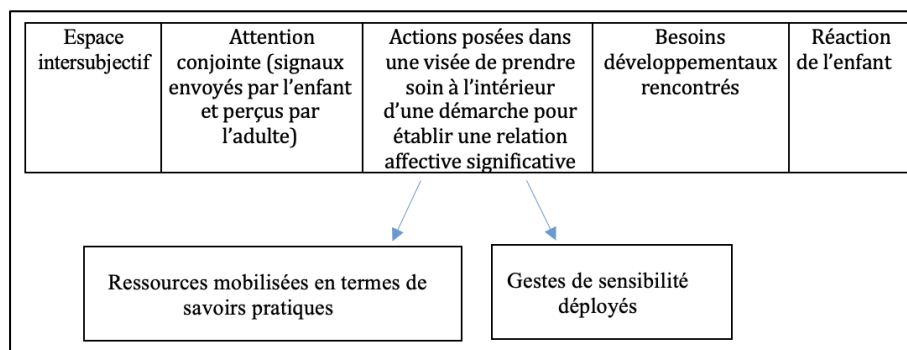


Figure 1: La représentation des composantes retenues comme cadre théorique

L'objectif de l'étude

Brosser un portrait des démarches empruntées par des personnes éducatrices pour établir une relation affective significative et identifier les ressources mobilisées en termes de savoirs pratiques ainsi que les gestes de sensibilité déployés à travers ce processus.

Objectifs spécifiques

- 1) Documenter les démarches empruntées par les personnes éducatrices pour établir une relation affective significative avec un enfant en services de garde éducatif à l'enfance;
- 2) Identifier les ressources mobilisées en termes de savoirs pratiques dans ces démarches et les gestes de sensibilité déployés pour établir une relation affective significative et faire des liens avec leurs visées.

Méthodologie

Cette recherche s'inscrit dans une approche méthodologique qualitative issue du paradigme constructiviste, reposant sur une épistémologie à la fois descriptive et interprétative (Fortin et Gagnon, 2022). Ce choix méthodologique s'explique par sa pertinence lorsqu'il s'agit de s'attarder à l'expérience vécue des participants et de comprendre leur réalité telle qu'ils la perçoivent (Fortin et Gagnon, 2022; Creswell, 2013). Notamment par ce que le paradigme constructiviste permet d'accéder aux multiples interprétations de la réalité des participants afin de comprendre le sens qu'ils lui donnent dans un contexte précis et mettre en lumière cette connaissance (Fortin et Gagnon, 2022). L'objectif étant ici d'accéder aux expériences des personnes éducatrices à l'intérieur des démarches empruntées pour établir une relation affective significative avec les enfants de leurs groupes afin de construire de nouvelles connaissances sur les fondements de cette relation. Par ailleurs, la méthodologie qualitative ancrée dans la posture descriptive permet de décrire l'expérience des personnes participantes en profondeur, en offrant une voie d'accès à leur univers subjectif : « pénétrer l'univers des participants » (Fortin et Gagnon, 2022, p. 154) et à leurs perspectives propres (Creswell, 2013). L'objectif étant de décrire toutes les démarches empruntées par les participantes pour établir une relation affective significative. Enfin, la posture interprétative permet de comprendre l'expérience des individus à partir de leur vécu (Fortin et Gagnon, 2022) et du sens qu'ils attribuent à cette expérience (Van Manen, 1990, 2007, 2017, cité dans Fortin et Gagnon, 2022) en interprétant celles-ci au regard du cadre théorique retenu.

Les participants choisis dans divers centres de la petite enfance pour l'étude

Neuf personnes éducatrices ont pris part à cette étude. Elles proviennent de milieux éducatifs destinés à la petite enfance (0-5 ans) situés dans la région de Montréal au Québec (Canada), ses environs, ainsi qu'ailleurs dans la province de Québec. Toutes travaillent dans des centres de la petite enfance (CPE) et détiennent un diplôme d'études collégiales en Techniques d'éducation à l'enfance (TÉE). Par ailleurs, un CPE est un service de garde éducatif à l'enfance (SGÉE) à but non lucratif qui accueille des enfants entre 0 et 5 ans et qui est administré par une majorité de parents. Le Tableau 1 présente les participantes, le groupe d'âge sous leur responsabilité ainsi que leurs années d'expérience en SGÉE.

Tableau 1 : Les caractéristiques des personnes participantes de l'étude travaillant en CPE

Participant	Groupe d'âge sous la responsabilité de la participante	Années d'expérience
Éducatrice # 1	2 ans	5 ans +
Éducatrice # 2	3-4ans	5 ans +
Éducatrice # 3	Pouponnière	3 ans +
Éducatrice # 4	3-4ans	10 ans +
Éducatrice # 5	Pouponnière	
Éducatrice # 6	Multiâge	5 ans +
Éducatrice # 7	Pouponnière	
Éducatrice # 8	18 mois	20 ans +

Éducatrice # 9	Multiâge	20 ans +
----------------	----------	----------

Les critères de sélection des personnes participantes

La sélection des personnes participantes s'est faite à partir de critères spécifiques. Ceux-ci ont permis d'identifier la population cible pour l'étude (Fortin et Gagnon, 2022). Ainsi, la sélection des participants a été établie sur la base de six critères spécifiques, définis en lien avec les objectifs de recherche. Premièrement, les personnes éducatrices ont été retenues, puisque l'étude vise à explorer les démarches empruntées par les participantes pour établir une relation affective significative ainsi que les ressources mobilisées et les gestes de sensibilité déployés dans le contexte des services de garde éducatifs à l'enfance. Deuxièmement, les participants devaient travailler à temps plein dans un service de garde situé à Montréal ou ses environs afin de faciliter l'accessibilité au milieu. Troisièmement, ils devaient être responsables d'un groupe d'enfants âgés entre 0 et 5 ans afin de pouvoir documenter la relation affective développée avec ces derniers en ayant égard au critère de la stabilité. Quatrièmement, une année d'expérience minimale était exigée afin de garantir une certaine familiarité avec le contexte des milieux de garde éducatifs à l'enfance. Cinquièmement, une maîtrise du français était requise pour permettre la rédaction claire des expériences vécues. Enfin, les participants devaient posséder une qualification reconnue correspondant aux exigences du réseau des services de garde éducatifs à l'enfance du Québec, le but étant de s'assurer que les personnes éducatrices aient eu une formation sur les fondements du programme éducatif, en l'occurrence la théorie de l'attachement et la relation affective significative. Le but était de bien comprendre ces concepts afin de participer à l'émergence de connaissances dans cette étude en élaborant sur leur mise en œuvre.

Les outils pour la collecte des données

Trois outils de collecte de données ont été utilisés pour atteindre l'objectif général et les objectifs spécifiques de l'étude :

Le récit de pratique. Desgagné et al. (2001) précisent que le récit de pratique comporte une multitude d'informations recueillies par des témoignages afin de mieux comprendre l'expérience vécue du participant en passant par « l'analyse de ses récits » (Desgagné et al., 2001). Dans le cadre de cette étude, le participant était invité à relater des situations issues de sa pratique professionnelle. Il s'agissait pour les personnes éducatrices de raconter par écrit les expériences où elles ont été amenées à poser des actions, à mobiliser des ressources et à déployer des gestes de sensibilité pour intervenir à la suite de manifestations de besoins exprimés par les enfants. À cet égard, les personnes éducatrices devaient raconter les démarches mises en œuvre pour répondre aux besoins des enfants à travers le « prendre soin » dans le but d'établir une relation affective significative avec ceux-ci. Les personnes éducatrices étaient libres de fournir un ou plusieurs récits issus de leur pratique. À travers ces récits, il fut possible d'identifier les ressources qui avaient été mobilisées pour répondre aux besoins exprimés (verbalement ou non) par les enfants et aussi d'avoir accès aux gestes de sensibilité déployés pour établir une relation affective significative. Il fut aussi possible d'identifier les démarches empruntées pour établir cette relation.

La fiche anecdotique. La fiche anecdotique est un outil d'observation utilisé dans le cadre des fonctions du personnel éducateur. Elle permet de consigner, de manière objective, les manifestations physiques significatives chez les enfants (Ministère du Développement social du Nouveau-Brunswick, [MDSNB], 2008). Cet outil aide le personnel éducateur à repérer les contextes ainsi que la fréquence des comportements observés chez l'enfant (MDSNB, 2008). Grâce à des observations régulières et à la prise de notes, il devient possible de décrire avec précision un événement spécifique (MDSNB, 2008). Dans le cadre de cette étude, la fiche anecdotique a été utilisée par la personne éducatrice pour rendre compte des expériences vécues dans son milieu éducatif. Elle comportait deux volets : 1) L'un de ceux-ci concernait la construction d'une relation affective significative. La personne éducatrice devait y consigner les ressources mobilisées, les actions entreprises ainsi que les réactions de l'enfant, contribuant à l'établissement de cette relation; 2) L'autre volet portait sur la sensibilité du personnel éducateur. La fiche permettait alors d'identifier les contextes dans lesquels se

manifestaient des gestes de sensibilité ainsi que les réponses apportées par la personne éducatrice aux besoins exprimés par les enfants.

L'entrevue semi-dirigée. Selon Fortin et Gagnon (2016), l'entrevue semi-dirigée constitue une méthode de collecte de données visant à accéder au point de vue des participants, notamment à ce qu'ils ressentent, pensent et vivent en lien avec un sujet préalablement défini. Dans la présente étude, cette approche a permis d'examiner les démarches empruntées par les personnes participantes pour établir une relation affective avec les enfants de leur groupe et d'identifier les gestes de sensibilité déployés et de mettre en lumière les savoirs d'action utilisés à cet effet. En fait, l'entrevue semi-dirigée est généralement envisagée comme un contexte d'échange relativement structuré (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Dans ce cadre, un guide d'entrevue préétabli, comprenant des thèmes liés à la recherche, est élaboré. Karsenti et Savoie-Zajc (2018) soulignent que les sujets abordés découlent du cadre théorique, où sont présentés les concepts à l'étude et leurs dimensions définies. Ainsi, l'ordre et l'articulation des thèmes dépendent en partie de la dynamique entre le chercheur et son interlocuteur. Toutefois, malgré cette flexibilité, le chercheur doit veiller à maintenir une certaine cohérence et fidélité dans le traitement des thèmes, même si leur ordre ou leur enchaînement peut varier d'une entrevue à l'autre (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018).

Dans le cadre de l'étude présentée dans cet article, l'entrevue a été retenue comme méthode de collecte de données afin de répondre aux deux objectifs spécifiques visés. En lien avec le premier objectif spécifique, plusieurs questions ont été posées pour explorer les actions posées à l'intérieur de la démarche visant à établir une relation affective significative. Rappelons que cette relation prend forme à travers l'accompagnement offert par la personne éducatrice dans le soutien au développement de l'enfant, notamment par l'entremise du « prendre soin ». Parmi les questions, en voici quelques-unes : Comment vous y prenez-vous pour répondre aux besoins des enfants ? Comment soutenez-vous les enfants qui peuvent avoir besoin d'aide ? Comment vos interventions auprès des enfants peuvent-elles favoriser la création d'une relation affective significative ? Ces questions ont permis d'avoir accès aux démarches entreprises par les participantes. L'entrevue a également été utilisée pour atteindre le second objectif spécifique portant cette fois sur la sensibilité de la personne éducatrice. Des questions ont été formulées afin de mieux comprendre les gestes de sensibilité posés en réponse aux signaux émis par les enfants et répondre à leurs besoins. Voici quelques exemples : Pouvez-vous nommer des gestes de sensibilité que vous avez posés pour répondre à des besoins exprimés par un enfant ? Pouvez-vous décrire la situation ou le contexte dans lequel ces gestes ont été posés, les signaux perçus chez l'enfant ainsi que les besoins auxquels ils répondaient ? Selon vous, ces gestes ont-ils contribué à établir une relation significative avec l'enfant ? Les réponses aux questions permettaient également de mettre en exergue les ressources mobilisées. Notons que les personnes participantes ont été invitées dans un premier temps à remplir le récit de pratique et la fiche anecdotique, puis à acheminer le tout à la chercheuse principale. Celle-ci en a fait la lecture avant l'entrevue. Ainsi, bien qu'il y ait eu un schéma d'entrevue, des questions précises au regard des écrits (récit de pratique et fiche anecdotique) pouvaient être posées afin d'avoir des précisions sur les réponses apportées. La triangulation des données s'est déroulée en deux temps sur une période de trois mois: 1) le récit de pratique et la fiche anecdotique et; 2) l'entrevue par la suite d'une durée de trente à soixante minutes réalisée sur la plateforme Zoom.

Les analyses

Pour avoir accès aux démarches empruntées par les personnes éducatrices, la construction de vignettes a été choisie pour illustrer les situations tirées du réel. Miles et Huberman (2003) expliquent qu'une « vignette est une description concentrée d'une série d'événements que l'on considère comme représentatifs » de l'objet de l'étude et que « sa structure est narrative, sous forme de récit, elle respecte une chronologie et se limite à une période de temps brève et/ou à un ou quelques acteurs clés et/ou à un espace délimité. » (p. 157). La rédaction des vignettes a suivi la variante du modèle proposé par Miles et Huberman (2003) au sens où elles ont été corédigées par les participantes et la chercheuse principale. Ainsi, ces vignettes ont premièrement pris forme à travers les récits de pratique et les fiches anecdotiques écrits par les participantes ainsi que l'entrevue qui a permis d'ajouter des données complémentaires. Les données tirées de ces trois outils de collecte de données ont été réorganisées et écrites sous la forme de vignettes (scénarios) pour bien illustrer les démarches empruntées par les participantes pour établir une relation affective significative. Les vignettes ont été présentées aux participantes qui étaient invitées à donner leur accord ou à proposer une autre formulation des vignettes (scénarios) afin qu'elles

représentent le plus fidèlement possible les événements relatés. Cette démarche illustre la théorie de Paillé et Muccelli (2016) quant à la reconstruction de récits ou de scénarios comme méthode d'analyse qualitative. En ayant recours à la validation par les participantes concernées, une fois recomposée, cette procédure permet d'assurer la rigueur interprétative. Cela concorde également aux précisions apportées par Lincoln et Guba (1985) à l'égard du « member checking », appelé aussi validation par les participantes qui représentent un critère essentiel de validité de contenu. En outre, selon Miles et Huberman (2003), les vignettes corédigées suggèrent une relation de confiance entre les participantes et la chercheuse principale, ce qui a été respecté.

Par la suite, des analyses déductives réalisées à partir du cadre théorique retenu ont suivi les étapes proposées par Braun et Clarke (2006). Ainsi, dans un premier temps, la chercheuse s'est familiarisée avec les données recueillies en faisant une lecture attentive des récits à l'intérieur des vignettes. Puis, elle a codé et rassemblé les données selon le cadre théorique retenu. Par exemple, le contexte où s'est déroulé l'événement a été inscrit sous la thématique « l'espace intersubjectif ». Les signaux émis par l'enfant et la façon dont ceux-ci ont été perçus par la personne éducatrice ont été inscrits sous la thématique « attention conjointe ». Puis, chaque action posée par la personne éducatrice dans une visée de « prendre soin » a été identifiée et insérée dans la troisième thématique (actions posées à travers la démarche pour établir une relation affective significative). De plus, les besoins rencontrés et la réaction des enfants ont été identifiés et intégrés dans deux catégories distinctes. Par la suite, les ressources mobilisées en termes de savoirs pratiques et les gestes de sensibilités ont fait partie d'une deuxième analyse et identifiés séparément. À cet égard, des analyses inductives ont permis d'avoir accès aux visées émergent de la mobilisation des ressources et des gestes de sensibilité déployés pour établir une relation affective significative. Ensuite, une vérification des extraits codés a été réalisée en fonction des thématiques dans lesquelles ils ont été insérés. Des analyses supplémentaires ont suivi afin d'approfondir la compréhension des aspects reliés à chaque thématique retenue. Enfin, les transcriptions ont fait l'objet d'une analyse pour s'assurer qu'ils représentaient chacun des thèmes retenus.

Les concepts liés à la rigueur scientifique de l'étude

Pour obtenir la rigueur scientifique requise en recherche qualitative, les étapes proposées par Fortin et Gagnon (2022) ont été respectées.

La crédibilité. La chercheuse principale a eu recours à la triangulation des sources de données afin d'appréhender le phénomène étudié sous différents angles et d'accéder à une compréhension nuancée de la réalité vécue : le récit de pratique, la fiche anecdotique, l'entrevue. Cette démarche a permis de croiser les diverses pratiques mises en œuvre par les participantes pour établir une relation affective significative avec les enfants et de dégager des conclusions convergentes, renforçant ainsi la crédibilité de l'interprétation.

La transférabilité. La chercheuse principale a présenté une description détaillée du contexte de l'étude, en offrant des informations riches et précises sur les démarches entreprises, permettant ainsi d'envisager le transfert dans d'autres contextes d'étude.

La fiabilité. La chercheuse principale a assuré l'exactitude des données en sollicitant une personne indépendante chargée d'effectuer les vérifications nécessaires quant aux analyses réalisées, aux résultats, aux interprétations et aux conclusions, afin de garantir qu'ils reposent sur des bases solides.

La confirmabilité. La chercheuse principale a sollicité une personne experte afin d'examiner la cohérence des inférences formulées et de valider le sens des interprétations qu'elle en a tirées.

Les considérations éthiques

Dans le cadre de cette étude, un certificat d'approbation éthique a été délivré par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Montréal. Des considérations éthiques rigoureuses ont été prises en compte afin d'assurer la protection et le respect des informations concernant les personnes participantes tout au long du processus de recherche. Toutes les participantes ont été invitées à prendre part à l'étude sur une base volontaire, en fournissant un consentement libre et éclairé. À cette fin, une lettre d'information leur a été remise, présentant les objectifs de l'étude ainsi que les détails du formulaire de consentement. Ce document précisait que

la participation était entièrement volontaire et pouvait être interrompue à tout moment, sans aucune conséquence. Par ailleurs, des mesures ont été mises en place pour garantir la confidentialité et l'anonymat des participantes. Celles-ci ont été informées de la nature et de la portée de leur implication dans le projet, et ont été invitées à signer le formulaire de consentement avant le début de la collecte de données. Enfin, les résultats de l'étude ont été présentés de manière à préserver l'anonymat complet de toutes les participantes, assurant ainsi la confidentialité de leur identité en tout temps.

Résultats

Les récits de pratique, les fiches anecdotiques et les entrevues ont permis d'élaborer des vignettes illustrant des situations issues du contexte de la pratique. Celles-ci rendent compte du vécu des participantes quant aux démarches qu'elles ont entreprises pour établir une relation affective significative avec les enfants de leur groupe. Dans le cadre de l'objectif général, qui visait à documenter ces démarches, la vignette suivante est présentée à titre d'illustration. Bien qu'une seule vignette associée à une seule personne éducatrice est présentée dans le cadre de cet article, nous tenions à accorder de l'espace à la présentation de cette figure qui témoigne d'une considération des démarches entreprises par les neuf participantes. Celle-ci est suivie d'un premier tableau qui organise la vignette selon les aspects du cadre théorique retenue pour illustrer la démarche empruntée par cette personne éducatrice : 1) l'espace intersubjectif; 2) l'attention conjointe; 3) les actions posées pour établir une relation affective significative; 4) les besoins développementaux rencontrés par la personne éducatrice; 5) les réponses de l'enfant aux interventions de la personne éducatrice. Par la suite, les résultats concernant les démarches mises en œuvre par les personnes éducatrices sont présentés en mettant en évidence cinq éléments clés à considérer.

Vignette illustrant la démarche empruntée pour établir une relation affective significative intitulée : *Un accueil bienveillant quant au vécu de l'enfant au moment de la séparation avec sa mère*

Lors de l'accueil, au moment de la séparation parent-enfant, la personne éducatrice observe qu'un enfant s'agrippe à sa mère et refuse d'entrer dans le local. Se mettant à sa hauteur, elle lui tend les bras et lui propose doucement ce qui suit : « Viens dans mes bras, on va dire *bye bye* à maman par la fenêtre. » La réaction de l'enfant est immédiate : il se colle contre elle. La personne éducatrice vérifie auprès de la maman de quel côté elle passera afin de pouvoir se positionner correctement pour que l'enfant puisse lui faire un dernier au revoir. La personne éducatrice se lève avec l'enfant dans les bras, l'accompagne jusqu'à la fenêtre, demeurant à ses côtés jusqu'à ce que la mère soit passée. Ensemble, ils font un au revoir de la main à la maman. La personne éducatrice reconforte alors l'enfant à l'aide d'un geste de tendresse, telle une caresse dans les cheveux. Toujours à l'écoute de ses besoins, elle lui propose ensuite : « Veux-tu aller jouer ou prendre un jeu pour t'installer près de moi ? » L'enfant choisit finalement d'aller jouer avec les autres. Le tableau suivant présente la démarche empruntée par la personne éducatrice pour établir une relation affective significative avec l'enfant.

Tableau 2 : La démarche empruntée par la personne éducatrice pour établir une relation affective significative avec lui

Espace intersubjectif (contexte)	Attention conjointe (signaux émis par l'enfant perçus par la personne éducatrice)	Actions posées dans une visée de « prendre soin » s'inscrivant dans une démarche visant à établir une relation affective significative avec l'enfant	Besoins développementaux rencontrés par la personne éducatrice	Les réponses de l'enfant aux interventions de la personne éducatrice (ses réactions)
<p>À l'accueil - moment de séparation entre l'enfant et son parent : L'enfant pleure, tient sa mère par la main et ne veut pas rejoindre son groupe.</p>	<p>L'enfant émet des pleurs qui sont perçus par la personne éducatrice.</p>	<p>L'accueil réservé à l'enfant 1. La personne éducatrice s'approche de l'enfant, se met à sa hauteur, tend les bras vers lui et dit : « viens dans mes bras et on va dire bye, bye à maman par la fenêtre. » Puis, elle s'informe auprès de la maman pour savoir de quel côté elle passera.</p> <p>Les gestes de sensibilité pour sécuriser l'enfant 2. La personne éducatrice ouvre ses bras à l'enfant qui se colle sur elle.</p> <p>L'accompagnement pour soutenir le vécu émotionnel de l'enfant lors de la séparation avec son parent 3. La personne éducatrice se lève et accompagne l'enfant à la fenêtre jusqu'à ce que sa mère soit passée. Ensemble, ils saluent la maman.</p> <p>Le toucher pour réconforter 4. La personne éducatrice caresse les cheveux de l'enfant</p> <p>L'écoute des besoins de l'enfant pour s'assurer du bien-être de l'enfant 5. La personne éducatrice demande à l'enfant s'il veut aller jouer ou prendre un jeu et venir s'asseoir près d'elle. Il choisit d'aller jouer avec les autres enfants.</p>	<p>1. Besoin d'un soutien émotionnel pour aider l'enfant à gérer les émotions provoquées par la séparation avec le parent; 2. Besoin d'un soutien affectif, soit celui d'être sécurisé.</p>	<p>-L'enfant se blottit dans les bras de la personne éducatrice et se calme; - Il fait au revoir à sa maman; - Il répond à l'invitation de la personne éducatrice qui l'invite à aller jouer tout en restant près d'elle; - L'enfant décide plutôt d'aller jouer avec les autres enfants.</p>

Les analyses ont mis en lumière sept éléments clés illustrant les démarches empruntées par les neuf personnes éducatrices.

1. L'espace intersubjectif

Douze situations tirées du quotidien ont offert cet espace relationnel où a pris forme la relation affective significative ayant comme point de départ la sensibilité de l'adulte aux manifestations des enfants. Voici les contextes où les personnes éducatrices sont intervenues pour soutenir les enfants qui ont manifesté une difficulté quelconque: 1) Pendant le changement de couches avant la sieste lorsqu'une dispute s'est animée entre deux amis qui désiraient le même jouet. La personne éducatrice a arrêté son travail pour observer la scène afin de comprendre ce qui s'était passé; 2) Un enfant pleurait parce qu'un ami l'avait frappé. La personne éducatrice a cherché à comprendre ce qui s'était passé, en posant des questions à l'enfant et en prenant le temps de l'écouter; 3) À l'accueil au moment d'une séparation avec son parent, un enfant s'est mis à pleurer et à retenir sa mère refusant de rejoindre son groupe; 4) Dans le coin « jeux de table », un enfant a choisi un casse-tête de quatorze pièces à assembler. Cependant, il a rencontré des difficultés et s'est plaint, tout en refusant que les autres s'approchent de lui; 5) Au moment de l'habillage, un enfant a couru partout et n'arrivait pas à se concentrer sur la tâche; 6) Dans un coin de jeu, la personne éducatrice a perçu les pleurs d'un enfant qui venait de se blesser. Elle est intervenue pour le consoler; 7) Dans le local, un enfant a ressenti un inconfort nécessitant un changement de couche; 8) Un enfant a démontré une grande fatigue pendant les activités de la journée; 9) Le milieu de garde se trouvait en construction. Ainsi, des travailleurs de construction étaient présents et les enfants étaient apeurés par les bruits engendrés par les travaux; 10) À l'accueil, un enfant ne voulait pas quitter son papa. La personne éducatrice s'est placée à la hauteur de l'enfant et lui a offert un soutien adapté afin de faciliter ce moment de transition; 11) Un enfant a vécu une difficulté de détachement avec son éducatrice et ne se sentait pas en sécurité pour aller jouer; 12) À l'accueil du matin, un enfant avait besoin de se confier, de partager certains événements de sa vie. La personne éducatrice a pris une posture d'écoute pour offrir à l'enfant l'attention dont il avait besoin.

2. L'attention conjointe

Les analyses ont mis en évidence que l'attention conjointe faisant référence aux signaux envoyés par l'enfant et perçus par l'adulte qui sous-tendent le début d'un rapport contextualisé à l'autre s'est illustrée de plusieurs façons. En fait, différents types de signaux émis par les enfants ont été relevés : des pleurs, des cris, des plaintes, ainsi que divers comportements liés notamment à l'irritabilité, à l'impatience, à l'inconfort, à une énergie difficile à canaliser, à l'anxiété de séparation, au retrait et à l'expression d'un besoin, notamment celui de partager des moments de vie. Par ailleurs, ces séquences prises à l'intérieur des vignettes illustrent comment l'attention conjointe a pris forme à travers le « prendre soin » et comment elle s'est poursuivie entre la personne éducatrice et l'enfant en exposant tour à tour leurs échanges en termes d'attention, de paroles, d'actions, de réactions, etc. En voici quelques exemples : 1) un enfant a émis des pleurs en raison d'une dispute avec un autre enfant pour le même jouet. Ces pleurs ont été perçus par la personne éducatrice. Celle-ci a reconnu les émotions de l'enfant et l'a accompagné dans la recherche de solutions tout en lui procurant la sécurité affective dont il avait besoin. L'enfant a accepté le câlin, a arrêté de pleurer et est resté près de la personne éducatrice jusqu'à l'heure du rangement et de l'histoire; 2) un enfant a émis des pleurs parce qu'un ami l'avait frappé. Les pleurs ont été perçus par la personne éducatrice. Celle-ci s'est mise à la hauteur de l'enfant et lui a posé des questions pour savoir ce qui s'était passé. L'enfant a partagé son vécu. La personne éducatrice lui a offert une écoute attentive en portant intérêt à son vécu et en le rassurant; 3) un enfant a émis des pleurs au moment de l'accueil lorsqu'il devait se séparer de sa mère. Ces pleurs ont été perçus par la personne éducatrice. Celle-ci lui a ouvert ses bras pour l'accueillir et l'a accompagné par la suite dans son vécu émotionnel. L'enfant s'est blotti dans les bras de la personne éducatrice et s'est calmé. Puis, il a réussi à faire « bye bye » à sa maman; 4) un enfant a émis des plaintes, car il avait de la difficulté à réaliser un casse-tête. La personne éducatrice a entendu les plaintes de l'enfant et a perçu qu'il avait besoin de soutien, lui a offert de l'accompagner dans cette tâche. L'enfant a accepté son aide et, ensemble, ils ont réalisé le casse-tête; 5) un enfant courrait dans tous les sens et bousculait ses amis lors de la période de l'habillage. La personne éducatrice a perçu qu'il avait besoin de retrouver son calme et de se concentrer sur la tâche de l'habillage et a décidé d'intervenir. Ensemble, ils se sont attelés à la tâche de l'habillage; 6) un enfant qui venait de se blesser a émis des pleurs qui ont été perçus par la personne éducatrice. La personne éducatrice lui a demandé s'il avait besoin de réconfort. Celui-ci a acquiescé. Elle a donc ouvert ses bras pour le réconforter, puis lui a offert son doudou en guise de réconfort en lui disant qu'elle restait disponible

s'il avait besoin d'elle; 7) un enfant se collait contre son papa et refusait d'intégrer le groupe. La personne éducatrice a perçu chez l'enfant une anxiété de séparation. Elle a reconnu les émotions de l'enfant. Elle lui a ouvert les bras pour l'accueillir et le rassurer. L'enfant s'est calmé, a arrêté de pleurer et a recommencé à sourire. Elle lui a proposé des activités dans lesquelles il pouvait s'investir; 8) un enfant s'est approché de la personne éducatrice et manifestait le besoin de partager avec elle, les événements récents de sa vie. La personne éducatrice s'est placée en posture d'écoute attentive et s'est investi dans la conversation.

3. Diverses actions mises en œuvre

À l'intérieur des démarches pour établir une relation affective significative, il appert que les personnes éducatrices ont privilégié certaines actions : observer l'enfant pour détecter, décoder et comprendre, soit une émotion, un comportement, un besoin, etc. (5/12 vignettes); accueillir l'enfant (5/12 vignettes); accompagner l'enfant dans son vécu émotionnel (11/12 vignettes); réconforter l'enfant (7/12 vignettes); d'apporter des réponses adéquates aux besoins de l'enfant (12/12 vignettes).

Observer l'enfant (pour détecter, décoder et comprendre, soit une émotion, un comportement, un besoin, etc.). Dans l'une des vignettes, il est rapporté qu'une personne éducatrice a pris le temps d'observer les expressions faciales d'un enfant, notamment le froncement de ses sourcils. À partir de ces indices, elle en est venue à percevoir son inconfort lié au besoin de changer sa couche.

Dans une autre vignette, il est mentionné qu'une personne éducatrice a eu recours à l'observation pour repérer les besoins d'un enfant. Grâce à celle-ci, elle a pu relever plusieurs signes d'irritabilité et de fatigue chez l'enfant (par exemple, il bouscule les autres, se frotte les yeux ou se couche par terre), ce qui lui a permis de reconnaître son besoin d'avoir un espace pour se reposer.

Accueillir l'enfant. Dans l'une des vignettes, en lien avec un inconfort perçu par la personne éducatrice relié à un changement de couche, il est précisé que celle-ci accueille l'enfant en se mettant à sa hauteur. Elle a pris le temps d'avertir l'enfant de ses intentions d'intervenir et s'est assurée qu'il a bien compris et a obtenu son accord au préalable. Elle a, par la suite, invité l'enfant à participer au changement de couche.

Dans une autre vignette, lors de l'accueil au moment où l'enfant devait se séparer de sa maman, la personne éducatrice s'est approchée de l'enfant, s'est mise à sa hauteur, a tendu les bras vers lui et a dit : « viens dans mes bras et on va dire bye, bye à maman par la fenêtre. » Puis, elle s'est informée auprès de la maman pour savoir de quel côté elle passera. Elle a accompagné l'enfant dans cette démarche jusqu'à ce qu'il soit prêt à rejoindre le groupe.

Dans une troisième vignette, un enfant était en pleurs après avoir été frappé par un camarade du groupe. La personne éducatrice a pris le temps de l'accueillir en se mettant à sa hauteur. Elle lui a ensuite posé des questions afin de comprendre la situation et a adopté une posture d'écoute lorsqu'il s'est confié à elle. Elle a alors été en mesure d'accueillir et de reconnaître les émotions de l'enfant.

Accompagner l'enfant dans son vécu émotionnel. Dans l'une des vignettes, il est rapporté qu'une personne éducatrice a offert un soutien émotionnel à un enfant au moment de la séparation avec sa mère, en restant à ses côtés pour lui permettre de lui faire un signe d'au revoir de la main, tout en le réconfortant par un geste de tendresse, comme une caresse dans les cheveux.

Dans une autre vignette, il est souligné qu'une personne éducatrice a accompagné un enfant dans son vécu émotionnel à la suite d'un conflit entre deux amis qui souhaitaient jouer avec le même jouet. Lors de cette dispute, une petite fille s'est fâchée, s'est mise à crier, puis a commencé à pleurer. La personne éducatrice a accueilli l'enfant et a mis des mots sur le vécu de l'enfant et est demeurée à son écoute. En offrant un soutien affectif, notamment par un regard bienveillant et des câlins, elle a aidé l'enfant à verbaliser ses émotions. Elle l'a ensuite accompagné dans la recherche de solutions afin de résoudre le conflit. Enfin, elle lui a permis de rester près d'elle jusqu'au moment de l'histoire.

Réconforter l'enfant. Dans une vignette, il a été exposé qu'une personne éducatrice a perçu les pleurs d'un enfant qui venait de se blesser. Elle lui a alors demandé s'il avait besoin d'un réconfort et il a acquiescé.

Elle lui a ouvert ses bras afin qu'il vienne s'y blottir. Puis, elle a mis à sa portée des objets significatifs, tels que son toutou et des photos de ses parents pour le réconforter. Enfin, elle lui a dit qu'elle demeurerait disponible.

Dans une autre vignette, il a été rapporté qu'une personne éducatrice entendait les pleurs d'un enfant qui venait d'être frappé par un autre enfant. Elle l'a accueilli en se plaçant à sa hauteur et lui a posé des questions afin de comprendre ce qui s'était passé. Elle a ensuite pris le temps de l'écouter attentivement. À travers le récit de l'enfant, elle a perçu son besoin d'être consolé et réconforté, et lui a alors offert des câlins.

Apporter des réponses adéquates aux besoins de l'enfant. Au sein de l'une des vignettes, il est relaté qu'une personne éducatrice a offert un accompagnement pour répondre aux besoins de calme et de repos d'un enfant. Elle lui a proposé un endroit calme et isolé et offert des jeux calmes afin qu'il puisse se reposer.

Dans l'une des vignettes, il est exposé qu'une personne éducatrice a accompagné un enfant lors de l'activité de l'habillage en lui offrant un soutien structuré. En fait, au moment de l'habillage, l'enfant courrait partout, perturbait les autres et sortait les jouets d'un bac de rangement. La personne éducatrice a perçu qu'il avait besoin de se recentrer sur la tâche d'habillage. Elle s'est approchée de lui, elle lui a dit : « Viens, on va ranger les jouets ici sur cette petite table ». Elle a tendu la main pour établir un contact chaleureux et encourager l'enfant à participer à l'activité. Elle l'a invité : « Viens avec moi, nous allons prendre ton manteau au casier et revenir nous habiller dans le local ». La personne éducatrice s'est assise près de l'enfant sur le plancher et lui a proposé de l'aider à enfiler son pantalon, un pied après l'autre, puis un bras dans le manteau, et ainsi de suite. Elle a reconnu les efforts de l'enfant et l'a félicité pour sa réussite. Celui-ci a alors démontré un sentiment de fierté.

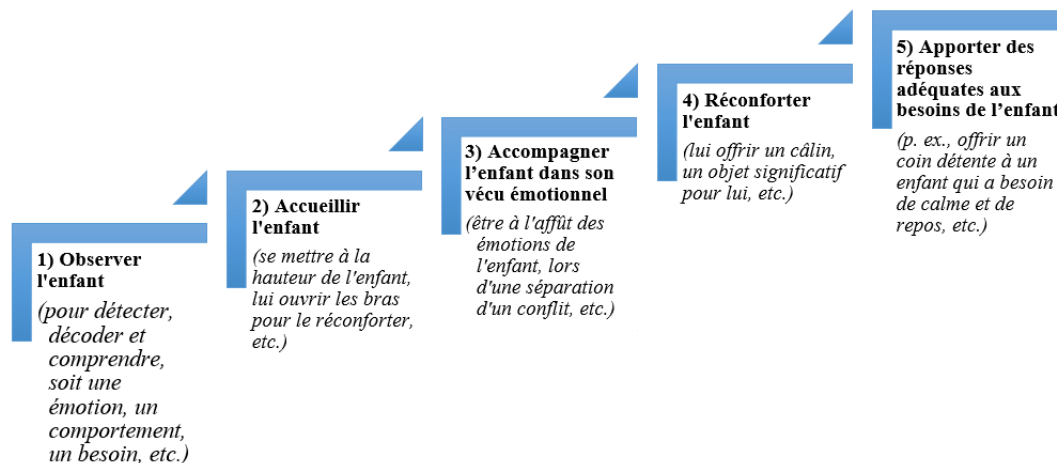


Figure 2 : La représentation des diverses actions mises en œuvre par les personnes éducatrices soutenant l'inscription dans une démarche visant à établir une relation affective significative avec l'enfant

4. Des savoirs pratiques en termes de ressources mobilisées dans le « prendre soin » et répondre aux besoins des enfants

L'étude a mis en lumière des ressources que les neuf personnes éducatrices avaient utilisées pour répondre à différents besoins des enfants et s'inscrire dans une relation affective significative. Les analyses ont également permis d'identifier les besoins qu'elles souhaitaient satisfaire (leurs visées). Celles-ci se retrouvent dans les sept catégories suivantes présentées dans le tableau 3 dont les résultats incluent les douze vignettes provenant des récits de pratique et des fiches anecdotiques ainsi que les données des entrevues des neuf participantes de l'étude.

Tableau 3 : Des savoirs pratiques en termes de ressources mobilisées dans le « prendre soin » en réponse aux besoins des enfants

Savoir « Observer »	Savoir « Écouter attentivement et/ou avoir une attention soutenue et/ou offrir une disponibilité émotionnelle »	Savoir « Utiliser le langage verbal/la communication »	Savoir « Offrir un contact visuel et physique et une certaine proximité physique »	Savoir « Offrir des objets significatifs »	Savoir « Mettre en œuvre des pratiques éducatives empreintes de sensibilité »	Savoir « Faire preuve d'un engagement bienveillant dans la relation »
<p>L'éducatrice observe pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprendre le vécu de l'enfant; • Repérer un problème; • Détecter le besoin de l'enfant; • Comprendre un contexte; • Repérer des indices de détresse; • Analyser les signaux perçus. 	<p>L'éducatrice écoute attentivement l'enfant pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Accueillir les émotions de l'enfant; • Offrir une aide appropriée à l'enfant; • Faire preuve de sensibilité pour comprendre le vécu de l'enfant. 	<p>L'éducatrice utilise le langage verbal pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mettre des mots sur ce que vit l'enfant; • Rassurer l'enfant; • Reconnaître les émotions que vit l'enfant; • Aider l'enfant à exprimer ses émotions; • Poser des questions afin de comprendre ce qui vit l'enfant. 	<p>L'éducatrice offre un contact visuel pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rassurer l'enfant (par un regard doux) <p>L'éducatrice offre un contact physique pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réconforter (câlins); • Sécuriser (prendre la main; offrir des gestes de douceur tels que la caresse dans les cheveux); • Apaiser au moment de la manifestation d'une détresse émotionnelle. <p>L'éducatrice utilise la proximité physique pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sécuriser l'enfant. 	<p>L'éducatrice offre des objets significatifs pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réconforter l'enfant (toutou, doudou, photo de famille) 	<p>L'éducatrice met en œuvre des pratiques empreintes de sensibilité pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Accompagner l'enfant dans la régulation de ses émotions; • Offrir à l'enfant la possibilité de rester à proximité d'elle; • S'ouvrir au vécu de l'enfant et comprendre sa peine; • Aviser l'enfant avant d'effectuer l'intervention prévue; • Inviter l'enfant à participer lors d'une routine; • Démontrer de l'intérêt envers le partage de l'enfant. 	<p>L'éducatrice fait preuve d'un engagement bienveillant pour:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Décoder les besoins de l'enfant (difficulté de séparation entre la maison et le service de garde); • Offrir son soutien aussitôt qu'elle perçoit les besoins de l'enfant; • Accueillir l'enfant et le sécuriser sur le plan affectif; • Accompagner émotionnellement l'enfant dans le vécu de ses émotions; • Offrir un soutien approprié.

5. Des gestes de sensibilité qui répondent à divers besoins et qui ouvrent à l'établissement d'une relation affective significative

Dans le cadre de cette étude, plusieurs gestes de sensibilité qui ouvrent à l'établissement d'une relation affective significative ont été identifiés. Ceux-ci ont été mis en lumière lors de la démarche empruntée par les personnes éducatrices lorsqu'elles sont intervenues pour répondre aux besoins des enfants. En outre, les analyses ont permis de classer les gestes de sensibilité selon les besoins vers lesquels ils étaient orientés dans les six catégories suivantes : 1) pour offrir une sécurité affective à l'enfant; dix gestes de sensibilité; 2) pour inviter l'enfant à se confier : six gestes de sensibilité; 3) pour soutenir l'enfant dans le déploiement de ses compétences socio-émotionnelles : cinq gestes de sensibilité; 4) pour calmer l'enfant et l'apaiser : deux gestes de sensibilité; 5) pour accompagner l'enfant dans la recherche de solution : trois gestes de sensibilité; 6) pour engager l'enfant dans une activité : dix gestes de sensibilité. Le Tableau 4 présente ces six catégories ainsi que les gestes de sensibilité déployés pour établir une relation significative avec l'enfant.

Tableau 4 : Les gestes de sensibilité déployés par les personnes éducatrices et leurs visées

<p>Pour offrir une sécurité affective, la personne éducatrice pose les gestes de sensibilité suivants :</p>	<p>Pour amener l'enfant à se confier, la personne éducatrice pose les gestes de sensibilité suivants :</p>	<p>Pour soutenir le déploiement de compétences socio-émotionnelles, la personne éducatrice pose les gestes de sensibilité suivants :</p>	<p>Pour calmer l'enfant et l'apaiser, la personne éducatrice pose les gestes de sensibilité suivants</p>	<p>Accompagner l'enfant dans la recherche de solution, la personne éducatrice pose les gestes de sensibilité suivants</p>	<p>Pour engager l'enfant dans une activité, la personne éducatrice pose les gestes de sensibilité suivants</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Se met à la hauteur de l'enfant, lui offre un regard doux et un câlin; • Permet à l'enfant de rester près d'elle jusqu'à l'heure de l'histoire à la suite d'une altercation avec son ami; • Tend la main à l'enfant pour établir un contact chaleureux avec celui-ci; • Perçoit les émotions de l'enfant, les accueille avec bienveillance et lui offre des câlins; • Ouvre ses bras pour permettre à l'enfant de venir s'y blottir; • Accompagne émotionnellement l'enfant lorsqu'il dit au revoir à sa maman et lui apporte la sécurité nécessaire pendant cette transition; • Caresse les cheveux de l'enfant pour le réconforter; • Offre à l'enfant son doudou pour le réconforter; • S'approche de l'enfant qui vient de se blesser et lui offre du réconfort en utilisant des mots doux; • Rassure l'enfant en lui disant qu'elle restera à ses côtés le temps qu'il se sente mieux. 	<ul style="list-style-type: none"> • Offre une attention personnalisée à l'enfant en prenant le temps d'écouter ce qu'il a à lui dire (écoute attentive); • Se met à la hauteur de l'enfant qui est en pleure et lui pose des questions pour connaître ce qui s'est passé; • Se rend disponible pour écouter l'enfant; • Démontre de l'intérêt pour les propos de l'enfant et adopte une attitude d'ouverture pour l'inciter à se confier; • Se met à proximité de l'enfant pour lui offrir une présence rassurante et l'amener à exprimer son ressenti; • Adopte une posture bienveillante, marquée par l'attention et l'ouverture aux émotions exprimées par l'enfant. 	<ul style="list-style-type: none"> • Met des mots sur le vécu de l'enfant, puis demeure à l'écoute pour lui donner le temps de s'exprimer à son tour; • Offre à l'enfant le temps nécessaire pour prendre conscience de ses propres émotions; • Aide l'enfant à verbaliser et exprimer ses émotions; • Reconnait les émotions que l'enfant vit; • Fait preuve de réceptivité à l'égard du vécu émotionnel de l'enfant. 	<ul style="list-style-type: none"> • Invite l'enfant à aller se ressourcer dans un coin calme aménagé à cet effet; • Offre à l'enfant un objet transitionnel tel le doudou; 	<ul style="list-style-type: none"> • Accompagne l'enfant dans la recherche de solutions à la suite d'une altercation avec son ami; • Fait preuve de patience pour soutenir la participation de l'enfant lorsqu'il est amené à participer à la recherche de solution; • Crée un environnement de bien-être en tentant de faire rire l'enfant dans le but de dédramatiser la situation. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tend la main pour établir un contact chaleureux avec l'enfant et engager l'enfant dans l'activité; • Invite l'enfant en choisissant bien ses mots pour l'encourager à faire la tâche; • S'adresse à l'enfant avec calme et douceur pour le soutenir dans la réalisation de l'activité; • S'assoit à côté de l'enfant durant l'activité; • Encourage l'enfant à poursuivre son activité; • Démontre un intérêt en s'impliquant dans l'activité de l'enfant; • Accompagne l'enfant en le guidant et en communiquant des informations durant l'activité; • Porte une aide à l'enfant durant l'activité; • Encourage l'enfant durant l'activité en reconnaissant ses efforts et le félicite; • Se retire en douceur de l'activité pour favoriser l'autonomie de l'enfant.

6. Les besoins développementaux rencontrés

Plusieurs besoins ont été satisfaits à travers le « prendre soin » ayant comme visée d'établir une relation affective significative. Ceux-ci relèvent davantage de la sphère de développement affective de l'enfant. On retrouve les besoins suivants : sécurité, proximité physique, réconfort, attention, repos, valorisation, régulation de ses émotions, reconnaissance de ses émotions, soutien émotionnel, affirmation de soi, etc.

7. Les réactions des enfants

Certaines réactions des enfants ont été mises en évidence par les personnes éducatrices à la suite de leurs interventions. En voici quelques exemples : arrêt des pleurs, retour au calme et intégration au groupe.

Au terme de l'étude présentée dans cet article, il apparaît que les démarches empruntées par les personnes éducatrices pour établir une relation affective significative s'articulent autour des étapes suivantes : 1) l'accès à un espace intersubjectif se déployant dans les activités quotidiennes du service de garde éducatif à l'enfance, au sein desquelles la relation prend forme; 2) l'établissement d'une attention conjointe, renvoyant aux signaux émis par l'enfant et perçus par l'adulte, marquant le début d'un rapport à l'autre contextualisé qui se poursuit tout au long des échanges; 3) les actions posées dans une visée de « prendre soin », correspondant aux réponses apportées par la personne éducatrice en fonction des besoins exprimés par l'enfant; 4) les savoirs pratiques en termes de ressources mobilisées pour répondre aux besoins des enfants; 5) l'expression de gestes empreints de sensibilité, porteurs du sens attribué à la relation qui se veut significative; 6) les besoins développementaux rencontrés et 7) les réponses de l'enfant à la suite des interventions de la personne éducatrice.

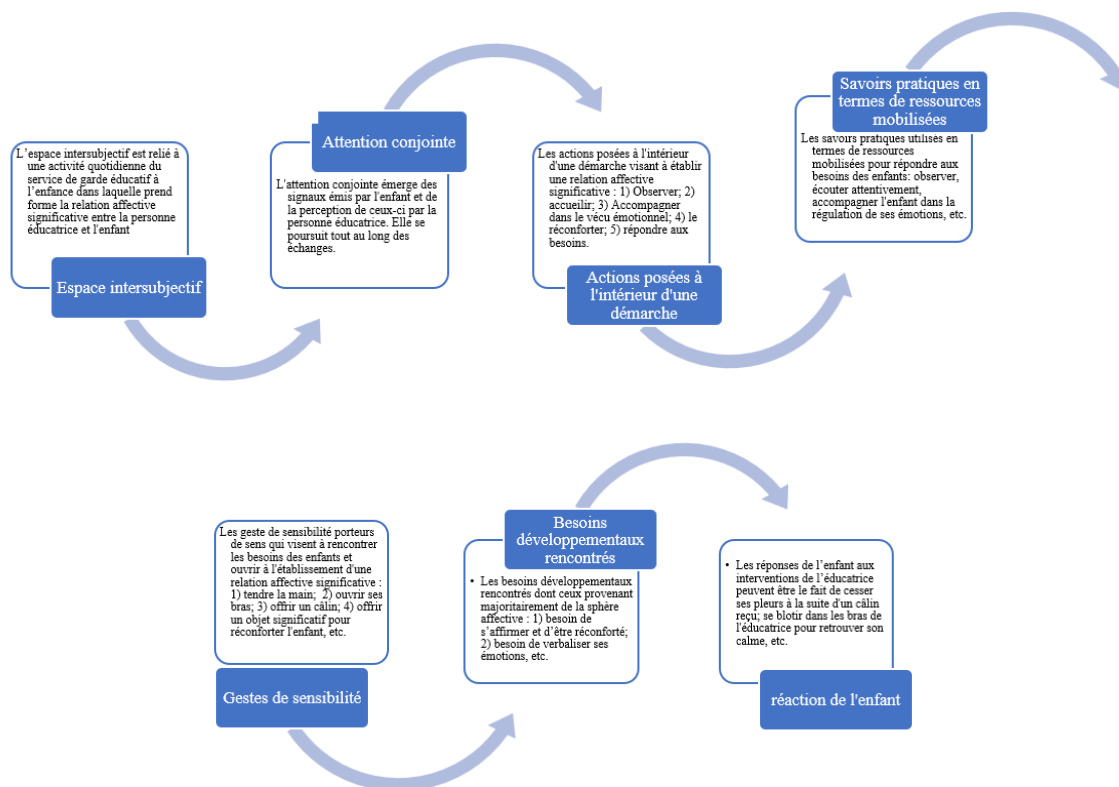


Figure 3 : Illustration des divers éléments clés intégrés aux démarches mises en œuvre par les personnes éducatrices afin d'établir une relation affective significative

Discussion

La recherche avait pour objectif de documenter les démarches empruntées par les personnes éducatrices pour établir une relation affective significative avec les enfants de leurs groupes. Douze vignettes illustrant les démarches de neuf personnes éducatrices ont fait partie de l'analyse. Ces vignettes ont pris forme à travers les récits de pratique, les fiches anecdotiques et les entrevues. L'étude présentée dans cet article fait suite à celle entreprise par Gauthier (2022) qui, dans le cadre de sa thèse, avait posé plusieurs fondements pour observer la relation affective significative en service de garde éducatif à l'enfance. Ces fondements ont été repris pour analyser cette relation (espace intersubjectif, attention conjointe, les actions et réactions dans le prendre soin) à laquelle ont été intégrés deux autres concepts, notamment les savoirs pratiques et les gestes de sensibilité déployés par les personnes éducatrices. Au terme de cette étude, il appert que pour établir une relation affective significative, certains éléments clés sont à prendre en compte : 1) l'accès à un espace intersubjectif se déployant dans les activités quotidiennes du service de garde éducatif à l'enfance, au sein desquelles la relation prend forme dans le microsystème de vie de l'enfant qu'est le SGÉE; 2) l'établissement d'une attention conjointe, renvoyant aux signaux émis par l'enfant et perçus par l'adulte, marquant le début d'un rapport à l'autre contextualisé; 3) les actions posées dans une visée de « prendre soin », correspondant aux réponses apportées par la personne éducatrice en fonction des besoins exprimés par l'enfant; 4) la mobilisation de savoirs pratiques à travers ces actions; 5) l'expression de gestes empreints de sensibilité, porteurs du sens attribué à la relation qui se veut significative; 6) les besoins développementaux rencontrés et 7) les réponses de l'enfant à la suite des interventions de la personne éducatrice. La discussion aborde ces éléments clés.

Établir une relation affective significative : des points de repère à prendre en compte

L'espace intersubjectif. Dans le cadre de l'étude présentée dans cet article, les analyses ont mis en évidence que le contexte le plus priorisé dans l'espace intersubjectif pour établir une relation affective significative fut l'accueil le matin. Le choix des personnes éducatrices de s'investir sur le plan relationnel lors de la période de l'accueil auprès de l'enfant s'avère important. En fait, l'accueil est un moment de transition où l'enfant peut vivre une période de stress importante. C'est du moins ce que relève l'étude de Nystad et al. (2021). Les auteurs avaient souligné, à cet effet, que l'entrée dans le milieu de garde éducatif représente pour le jeune enfant un moment épuisant et éprouvant, notamment parce que ce vécu peut être accompagné d'une augmentation du taux de cortisol. Privilégier ce moment pour établir une relation affective significative dans l'optique de « prendre soin » peut s'avérer prometteur, notamment en raison du fait que cette relation peut prendre la forme d'une relation d'attachement secondaire (Gauthier, 2022). Or, cette relation secondaire, dite affective significative, génère de la confiance et offre à l'enfant un sentiment de sécurité qui favorise son engagement autonome dans diverses expériences proposées dans son milieu éducatif (Spilt et al., 2025). D'ailleurs, les adultes qui accompagnent l'enfant dans son parcours de vie ont ce privilège « de mettre en place les conditions favorisant la construction d'une relation affective significative sécurisante » pour établir des fondements dans l'optique de promouvoir un développement de qualité (Gauthier, 2022, p. 1). Dans cette optique, une attention accrue au moment de l'accueil est à considérer chez le personnel éducateur, en raison du stress de séparation que vit l'enfant avec ses parents et de son besoin d'avoir une personne significative pour faire face à cette situation stressante.

L'attention conjointe. L'étude a permis de mettre en évidence que les enfants ont suscité l'attention des personnes éducatrices de plusieurs façons, notamment par des pleurs, des cris, des plaintes, des comportements démontrant leur fatigue, leur irritabilité leur trop plein d'énergie. L'étude a mis en lumière que les personnes éducatrices se sont insérées dans le processus d'attention conjointe en percevant ces signes et en s'impliquant dans la relation par des actions posées pour comprendre le vécu des enfants. À cet effet, elles ont notamment observé, posé des questions, mis des mots sur les émotions des enfants, validé leurs émotions, les aidant à les exprimer à travers des actions pour reconforter et sécuriser à travers des gestes de sensibilité. D'ailleurs, Gauthier (2022) avait souligné que l'attention conjointe était un fondement essentiel à la communication intentionnelle. Dans le cadre de la présente étude, les manifestations des enfants (cris, plaintes, pleurs, etc.) seraient en quelque sorte des formes de communications intentionnelles qui ont permis d'attirer l'attention de la personne éducatrice. En outre, la sensibilité de la personne éducatrice à ces formes de communications constitue un enjeu important pour établir une relation affective significative. En s'intéressant au taux de cortisol chez les enfants lors des transitions entre le milieu familial et le milieu de garde éducatif, Fukkink (2022) souligne l'importance de demeurer attentif aux signaux d'inconfort exprimés par les jeunes enfants, en particulier ceux qui sont plus

discrets, voir « silencieux ». En outre, dans le cadre de cette étude, certaines personnes éducatrices ont su repérer des manifestations d'inconfort, notamment chez un enfant qui présentait un malaise important lié à sa couche et un autre chez qui on a observé des signes de fatigue et d'irritabilité visibles sur son visage.

Les actions posées dans une visée de « prendre soin »

L'étude présentée dans cet article a permis de mettre en exergue plusieurs actions mises en œuvre par les personnes éducatrices à l'intérieur des démarches qu'elles ont entreprises pour établir avec l'enfant une relation affective significative : 1) observer l'enfant; 2) accueillir l'enfant; 3) accompagner l'enfant dans son vécu émotionnel; 4) reconforter l'enfant; 5) apporter des réponses adéquates aux besoins de l'enfant. Dans le cadre de la présente étude, ces actions sont considérées comme étant des ressources mobilisées par la personne éducatrice à l'intérieur d'une démarche visant à répondre adéquatement aux besoins de l'enfant et établir avec celui-ci une relation affective significative. Celles-ci font l'objet d'une réflexion.

Observer. Les analyses ont révélé que, parmi les démarches empruntées pour établir une relation affective significative, l'observation fut présente dans cinq des douze vignettes (5/12). Par ailleurs, les analyses ont révélé que l'observation a été utilisée pour comprendre le vécu de l'enfant, repérer un problème, détecter le besoin de l'enfant, comprendre un contexte, repérer des indices de détresse, analyser les signaux perçus et adopter une posture associée à la pratique réflexive. En outre, « Observer pour détecter, décoder et mieux comprendre le vécu de l'enfant » a été identifié comme étant une action intégrée à l'intérieur de la démarche de la personne éducatrice pour établir une relation affective significative avec l'enfant. En mobilisant l'observation comme ressource, plusieurs personnes éducatrices ont pu opérationnaliser la démarche pour accueillir l'enfant, l'accompagner dans son vécu émotionnel, le reconforter et répondre à ses besoins. L'observation s'avère être une ressource précieuse, car, à travers elle, la personne éducatrice peut décoder les signaux de l'enfant en fonction de ses besoins, comprendre ses réactions, reconnaître ses modes d'expression (Szántó-Feder, 2012). Dans le cadre de la présente étude, cette ressource a permis aux personnes éducatrices de comprendre et d'interpréter ces signaux émis par les enfants, d'ordre verbal ou non verbal. Cette capacité à décoder les besoins de l'enfant est essentielle pour une intervention précoce et appropriée, notamment pour créer un lien d'attachement dit sécurisant qui est associé à une « réponse adaptée et efficace » (Tereno et al., 2007, p. 161) aux messages qu'envoie l'enfant. En outre, le décodage s'avère une ressource d'une grande richesse à privilégier pour répondre de manière adaptée et efficace, au sens où elle permet de reconnaître des indices dans le comportement de l'enfant pour orienter les actions futures. À titre d'exemple, dans le cadre de cette étude, un enfant a montré des signes de fatigue sans pouvoir l'exprimer directement. La participante a été en mesure de reconnaître ces indices et d'agir rapidement en offrant un soutien émotionnel et en adaptant son intervention en fonction de ses besoins immédiats, puisqu'elle a proposé à l'enfant d'aller dans le coin calme pour se reposer. Ainsi, décoder les besoins de l'enfant est une ressource clé pour soutenir les enfants à l'intérieur des expériences qu'ils vivent et répondre adéquatement à leurs besoins, en évitant notamment des réponses inappropriées. Par ailleurs, c'est par l'entremise de l'observation que la personne éducatrice peut apprendre à connaître l'enfant et développer une synchronie avec lui, celle-ci s'avère être un élément crucial pour répondre adéquatement aux besoins de l'enfant (Szántó-Feder, 2012). Cette synchronie est importante pour établir une relation porteuse de sens (Gauthier, 2022). Sous cet angle, de futures études en ce sens pourraient examiner comment cette synchronie se vit entre la personne éducatrice et l'enfant et comment elle peut promouvoir l'établissement d'une relation affective significative.

Accueillir. Les analyses réalisées pour connaître les démarches empruntées par les personnes éducatrices pour établir une relation affective significative ont relevé que l'accueil a représenté 25% des gestes choisis (4/12) pour s'inscrire dans une relation affective significative. Plusieurs personnes éducatrices de l'étude ont rapporté avoir pris le temps d'accueillir l'enfant de multiples façons. Pour l'une d'entre elles, il a suffi de s'approcher de l'enfant, de se mettre à sa hauteur, de lui tendre les bras et de l'accompagner dans l'expérience de séparation qu'il était en train de vivre, puisque sa maman était venue le porter au service de garde éducatif et repartait en lui disant au revoir. Dans cette perspective, l'étude menée par Chimange et Bond (2020) a mis en lumière le rôle d'un environnement accueillant dans la création d'un lien d'attachement avec les enfants, contribuant ainsi à développer une relation de confiance avec leurs éducateurs. La présente étude a permis l'émergence de nouvelles connaissances au sujet de l'accueil offert à l'enfant à l'intérieur du « prendre soin », entre autres, sur le plan des actions posées qui semblent avoir exercé une influence sur la démarche qui a suivi. Ainsi, pour plusieurs personnes éducatrices, au moment de l'accueil, elles ont adopté une posture physique qui les rapprochait de

l'enfant (se placer à la hauteur de l'enfant). En outre, il est possible que ce geste initial ait déclenché une démarche d'engagement sur le plan relationnel qui a permis le déploiement et l'enchaînement de plusieurs actions qui ont suivi. Par exemple, pour l'une des personnes éducatrices, se mettre à la hauteur de l'enfant a été le point de départ pour lui poser des questions, adopter une posture d'écoute et ainsi percevoir les émotions en lien avec les besoins qu'il tentait d'exprimer. Pour une autre, cet accueil accompagné de cette même posture spécifique « se mettre à la hauteur de l'enfant » s'est traduit par une ouverture des bras, invitant l'enfant à s'y blottir. Ce simple geste a permis à l'enfant de recevoir le soutien affectif nécessaire pour vivre plus sereinement la séparation de la mère. Par ailleurs, des études supplémentaires sont suggérées sur l'engagement de la personne éducatrice et de l'enfant, de même que sur les fondements au sein desquels cet engagement prend forme et l'influence qu'il a sur la construction d'une relation affective significative.

Accompagner l'enfant dans son vécu émotionnel. Les analyses ont mis en lumière que l'accompagnement de l'enfant dans son vécu émotionnel était présent dans onze vignettes sur douze (11/12) à l'intérieur des démarches empruntées pour établir une relation affective significative. Le soutien émotionnel apporté à l'enfant est considéré comme étant une valeur sûre pour son bien-être (Burchinal et al., 2010) alors que l'autorégulation de ses émotions lui serait bénéfique (Somerville et al., 2018). Le soutien émotionnel inclut la sensibilité et la réceptivité de l'adulte à l'égard des besoins de l'enfant portée par la mise en œuvre d'interactions chaleureuses entre la personne éducatrice et les enfants (Bouchard et al. 2017). Or, la présente étude a mis en lumière 36 gestes de sensibilités déployés par les personnes éducatrices. Par ailleurs, ce soutien repose en partie sur la capacité de la personne éducatrice à construire une relation empreinte d'authenticité avec l'enfant (Duval et al. 2020). Dans le cadre de cette étude, le soutien des personnes éducatrices a été abordé, notamment sous l'angle du déploiement des compétences socio-émotionnelles de l'enfant. Celles-ci ont notamment mis des mots sur le vécu de l'enfant, ont adopté une posture d'écoute en lui laissant le temps de s'exprimer, et lui ont offert l'espace nécessaire pour prendre conscience de ses émotions. Elles ont également soutenu l'enfant dans la verbalisation et l'expression de celles-ci, tout en les reconnaissant et en faisant preuve de réceptivité à l'égard de son expérience émotionnelle.

À cet égard, il est important de souligner qu'il importe que l'adulte puisse lui-même exprimer ses émotions, notamment celles de réceptivité à l'égard du vécu émotionnel de l'enfant afin de lui donner des pistes informationnelles sur lesquelles réagir, car, c'est de cette façon que l'enfant développe ses compétences émotionnelles (Gentaz, 2017). Ainsi, il est facile de croire que l'enfant, percevant sur le visage de son éducatrice, les manifestations d'une réceptivité en fonction de ce qu'il est en train de vivre, puisse être porté à s'ouvrir lui-même, à se confier, puis à identifier ses propres émotions, développant alors ses compétences émotionnelles. Au contraire, si l'enfant ne ressent pas ou ne perçoit pas de réceptivité en lien avec ce qu'il est en train de vivre, il est possible qu'il se ferme à l'expression de ses émotions. À cet égard, Gentaz (2017) a précisé ce qui suit : « de 3 à 6 ans, les jeunes enfants développent la capacité à générer des émotions et à masquer ou minimiser leurs expressions dans certaines circonstances » (p. 26). Il importe donc que l'adulte puisse développer cette réceptivité à l'égard du vécu émotionnel de l'enfant, parce qu'elle peut mener l'enfant à développer ses propres compétences émotionnelles, celles-ci étant indispensables sur le plan social, académique et psychologique (Gentaz, 2017). D'autant plus, que pour être reconnue comme une figure d'attachement par l'enfant, la personne éducatrice doit offrir un soutien affectif qui consiste en un engagement émotionnel envers ce dernier (Dugravier, 2015, s'appuyant sur les travaux de Bowlby). Par ailleurs, il serait intéressant d'examiner en profondeur cette variable qu'est la réceptivité de la personne éducatrice à l'égard du vécu émotionnel de l'enfant en fonction des obstacles qu'elle peut rencontrer, notamment son propre vécu émotionnel.

Réconforter. Les analyses ont mis en lumière que le fait de reconforter l'enfant était présent dans sept vignettes sur douze (7/12) à l'intérieur des démarches empruntées pour établir une la relation affective significative. Par ailleurs, le toucher et la caresse ont été déployés par les personnes éducatrices comme gestes de réconfort pour apaiser, sécuriser et reconforter les enfants. Dans le cadre de leur étude, Cekaite et Bergnehr (2018) ont mis en évidence les effets bénéfiques d'une relation de proximité axée sur le toucher, notamment parce qu'ils aident à apaiser et à reconforter l'enfant. En fait, ce contact physique tactile permet « l'établissement et la construction de relations sociales affectivement positives et bienveillantes par le toucher affectueux [...] » (Bergnehr et Cekaite, 2018, p. 327). Le toucher et la caresse, lorsqu'ils sont utilisés avec respect et discernement pour reconforter l'enfant, pourraient s'avérer être des gestes sensibles jouant un rôle important dans la vie de l'enfant. Précisément, parce qu'ils pourraient répondre au besoin fondamental de sécurité affective de l'enfant et

participer à la construction d'un lien de confiance, essentiel au développement d'une relation affective significative. C'est en ce sens que Della Longa et al. (2023) ont précisé dans le cadre de leur étude, que le toucher devait avoir une portée affective, car les enfants sont rapides à associer des expressions émotionnelles positives dans le contexte du toucher affectif. C'est aussi en ce sens que Cekaite et Bergnehr (2018) ont mis en lumière les effets bénéfiques d'une relation de proximité axée sur le toucher, notamment en utilisant l'étreinte pour reconforter l'enfant, puisqu'il procure un sentiment d'apaisement. C'est dans cette ouverture qu'il faut porter notre réflexion, car c'est à travers celle-ci que la relation affective significative peut prendre forme.

Apporter des réponses adéquates aux besoins de l'enfant : les ressources mobilisées. Les analyses ont mis en évidence que l'une des actions posées pour établir une relation affective significative correspondait au fait d'apporter des réponses adéquates aux besoins de l'enfant. Dans cette optique, les analyses ont révélé que des savoirs pratiques en termes de ressources mobilisées pour répondre aux besoins des enfants ont été mobilisés dans les démarches pour établir une relation affective significative. Parmi celles-ci on retrouve, entre autres, le fait d'offrir une disponibilité émotionnelle à l'enfant, d'utiliser la communication, d'offrir un contact visuel et physique et une certaine proximité physique, etc. Par ailleurs, les analyses ont mis en lumière que chaque intervention sensible reposait sur une ressource particulière : l'adoption d'une attitude bienveillante, l'aménagement d'un environnement sécurisant et le recours à des objets significatifs (comme un doudou), etc. Un élément marquant ressort de l'analyse : les personnes éducatrices interrogées ont eu recours à la communication comme ressource essentielle. Qu'il s'agisse de mots d'encouragement, de paroles rassurantes (par exemple : « Je suis là ») ou encore de la verbalisation des émotions vécues par l'enfant, la communication a occupé une place centrale dans leurs interventions. De plus, le contact physique s'est révélé être une ressource fréquemment mobilisée. En outre, la présente étude a mis en lumière que les personnes éducatrices utilisaient de nombreuses ressources empreintes de gestes de sensibilité, telles que des câlins, des caresses, le fait de laisser l'enfant s'asseoir sur elles ou de le prendre dans leurs bras afin d'offrir un soutien affectif. Il faut rappeler que le lien d'attachement se construit, entre autres, grâce à la sensibilité de l'adulte à l'égard des besoins de l'enfant (Hammond, 2021). En retour, ce lien sécurisant devient le fondement de la confiance nécessaire à l'enfant pour explorer le monde qui l'entoure (Hammond, 2021). À cet égard, soulignons que l'étude de Madhavan et al. (2022) s'est notamment intéressée à la sensibilité de l'adulte envers l'enfant et au rôle des relations bienveillantes teintées des soins apportés à l'enfant, en mettant l'accent sur leur contribution au développement du sentiment d'appartenance au milieu. Les gestes de sensibilité déployés par les personnes éducatrices lorsqu'elles tentent de s'inscrire dans une relation affective significative semblent donc susceptibles de contribuer au développement d'un sentiment d'appartenance chez l'enfant. En outre, ce sentiment d'appartenance est important, puisqu'il exerce une influence importante sur l'estime de soi de l'enfant et ses relations sociales dans le groupe (Brisette et al., 2000 cités par Madhavan et al., 2022).

Par ailleurs, dans le cadre de cette étude, l'une des ressources mobilisées par la personne éducatrice pour répondre adéquatement aux besoins de l'enfant et construire une relation affective significative fut de « Mettre en œuvre une écoute attentive pour accueillir les émotions de l'enfant ». Cette ressource a précédé celle de la reconnaissance et de la validation de l'expérience émotionnelle de l'enfant. En prenant le temps d'écouter l'enfant avec attention, les participantes ont possiblement créé un espace sécurisant où l'enfant pouvait être entendu, compris et respecté. Il importe donc de créer cet espace, puisque l'apprentissage de l'expression des émotions chez l'enfant mène au développement de leurs compétences socio-émotionnelles (Gentaz, 2017).

Les analyses ont aussi mis en évidence la flexibilité des ressources : une même ressource peut être utilisée de façons différentes selon le contexte. Ils ouvrent des perspectives intéressantes sur la manière dont ces ressources peuvent être adaptées pour répondre aux besoins spécifiques des enfants, ou encore sur leur rôle dans le développement d'une relation affective significative entre la personne éducatrice et l'enfant. En ce sens, les résultats issus de cette recherche pourraient guider le personnel éducateur dans le choix et l'utilisation des ressources à mobiliser en fonction des situations vécues. Elles mettent également en lumière les interrelations entre les différentes ressources, suggérant que leur combinaison peut générer de nouvelles formes d'accompagnement pertinentes et adaptées.

Limites de l'étude

Cette étude a permis de faire émerger de nouvelles connaissances; toutefois, certaines limites doivent être prises en considération. Tout d'abord, le choix des outils de collecte de données constitue une limite, puisqu'il repose sur des pratiques rapportées par les participantes. Des recherches privilégiant l'observation pourraient offrir un éclairage complémentaire sur les démarches mises en œuvre en temps réel par les personnes éducatrices pour établir une relation affective significative. De plus, il est possible que certains éléments de ces démarches n'aient pas été entièrement rapportés dans les récits recueillis. L'observation pourrait amener de nouvelles perspectives.

Par ailleurs, le cadre de référence retenu, solidement appuyé par une thèse doctorale, a pu orienter l'interprétation des démarches observées. Des études reposant sur des analyses inductives pourraient ainsi enrichir la compréhension du phénomène. Enfin, un échantillon plus large pourrait permettre d'approfondir l'analyse des pratiques des personnes éducatrices pour répondre aux besoins des enfants et développer avec eux une relation affective significative, tout en offrant un éventail plus étendu de ressources à mobiliser, de gestes de sensibilité à déployer et de contextes dans lesquels ces derniers s'inscrivent.

Conclusion

Cette recherche avait comme visée de répondre à l'objectif principal suivant : brosser un portrait des démarches empruntées par des personnes éducatrices pour établir une relation affective significative et identifier les ressources mobilisées en termes de savoirs pratiques ainsi que les gestes de sensibilité déployés à travers ce processus. La recherche a permis l'émergence de connaissances mettant en lumière la structure d'une démarche qui pourrait soutenir le processus d'établissement d'une relation affective significative ainsi que de nombreuses ressources qui peuvent être mobilisées à cet égard. Ces connaissances sont précieuses pour les milieux éducatifs, notamment à l'égard des pratiques professionnelles qui ont été et qui pourront être réinvesties.

Soulignons que les outils méthodologiques utilisés ont permis d'atteindre les objectifs de l'étude. Ainsi, le récit de pratique s'est révélé être une méthode pertinente donnant l'accès à l'expérience vécue par les personnes éducatrices à partir de leurs témoignages. (Desgagné et al., 2001). À travers cet outil, les personnes éducatrices ont pu décrire leurs façons d'accueillir les enfants, leurs réponses aux besoins exprimés par les enfants, les actions posées et les ressources personnelles mobilisées pour y parvenir. Parallèlement, l'utilisation de fiches anecdotiques a amené des informations complémentaires, notamment sur les contextes dans lesquels se manifestaient les interventions des personnes éducatrices tout en donnant accès aux comportements significatifs manifestés par les enfants associés aux signaux qu'ils émettaient pour faire connaître leurs besoins. Par ailleurs, les neuf personnes éducatrices ont participé à des entretiens semi-dirigés, ce qui a donné la possibilité de documenter les différentes approches à travers les démarches mises en œuvre, les ressources utilisées et les gestes de sensibilité déployés dans l'établissement de relations affectives significatives.

Les conclusions de cette recherche ouvrent des pistes d'explorations futures. Dans cette optique, il serait pertinent, entre autres, de proposer une recherche-action pour expérimenter en profondeur la démarche présentée dans le cadre de cette étude et l'enrichir. Il serait alors possible de présenter un glossaire des ressources à mobiliser en lien avec les gestes de sensibilité. Par ailleurs, une analyse des défis rencontrés par les personnes éducatrices dans ce processus favoriserait une meilleure compréhension de leurs réalités professionnelles et de trouver des pistes de soutien appropriées. Dans une perspective de développement professionnel, il apparaît essentiel de sensibiliser le personnel éducateur à cette dimension de leur rôle, qui est d'établir une relation affective significative avec les enfants et de leur offrir un accompagnement approprié, en mettant de l'avant la pratique réflexive comme levier pour analyser des situations du quotidien susceptibles de nourrir la relation affective significative (Boily et Lefebvre, 2020). Dans ce contexte, un leadership éthique porté par la direction du SGÉE s'avère prometteur, puisqu'il peut engager le personnel envers une vision commune (Boily et Bissonnette, 2021). Par ailleurs, dans le but de promouvoir des environnements éducatifs de qualité (Boily et al., 2025) empreints de résilience (Boily et Dumais, 2023), cette relation constitue un angle d'étude pertinent, notamment en raison du droit des enfants à évoluer dans des milieux éducatifs où ils se sentent appréciés, soutenus et compris (Boily et al., accepté).

RÉFÉRENCES

- Asselin, M., (2008). *Les pratiques éducatives favorables au développement de relations sécurisantes en contexte de services de garde* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/thesescanada/vol2/002/MR40494.PDF>
- Bergnehr, D., & Cekaite, A. (2018). Adult-initiated touch and its functions at a Swedish preschool: Controlling, affectionate, assisting and educative haptic conduct. *International Journal of Early Years Education*, 26(3), 312-331. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1414690>
- Bigras, N., et Japel, C. (2007). Vers un modèle écosystémique de la qualité des services de garde à la petite enfance. Dans N. Bigras et C. Japel (dir.), *La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance : La définir, la comprendre, la soutenir* (pp.33-50) Presses de l'Université du Québec.
- Bigras, N., et Lemay, L. (2012). *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants : état des connaissances*. Presses de l'Université du Québec.
- Boily, M. et Bissonnette, M. (2021). L'actualisation du leadership éthique d'une direction en service de garde éducatif à l'enfance en contexte pluriethnique. *Enseignement et recherche en administration de l'éducation (ERADE)*, 2(3), 97-114. https://www.researchgate.net/publication/356567770_L'actualisation_du_leadership_ethique_d'une_direction_en_service_de_garde_educatif_a_l'enfance_en_contexte_pluriethnique
- Boily, M. et Dumais, C. (2023). Égalité des chances et réussite éducative : comment répondre aux besoins des enfants et des familles du 21^e siècle à l'éducation préscolaire ? *Revue internationale de communication et socialisation*, 10(2), 194-369. <https://doi.org/10.7202/1110032ar>
- Boily, M., Goulet, N., Villotti, P., Anwandter-Cuellar, N., Lachance, S., Allaire, M.-C., Hamidi, N. et Jean-Baptiste, T. (2025). La qualité de l'inclusion des environnements éducatifs inclusifs en services de garde éducatifs à l'enfance : les pratiques inclusives mises en œuvre et les défis à relever. *Revue scientifique francophone de l'Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire du Canada*, 1(1), 75-108. <https://edition.uqam.ca/rfomep/article/view/3048/884>
- Boily, M., et Lefebvre, J. (2020). Une démarche réflexive pour promouvoir les apprentissages professionnels en milieu éducatif à l'enfance. Dans S. Beaupré, J. Lefebvre & Y. de Champlain (dir.), *L'analyse réflexive en enseignement professionnel et technique* (pp. 231-288). Presses de l'Université du Québec.
- Boily, M., Lefebvre, J., Goulet, N., Beauchamps, M., Lachance, S., Jean-Baptiste, T., Morin, H., Leroux, J., Denicourt, L., Abbas, M. et Goulet, L. (accepté). Des savoirs professionnels sur l'inclusion pour enrichir les milieux de la formation. *Revue scientifique francophone de l'Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire*.
- Bouchard, C., Cantin, G., Charron, A., Crépeau, H. et Lemire, J. (2017). La qualité des interactions en classe de maternelle 4 ans à mi-temps au Québec. *Canadian Journal of Education*, 40(3), 272-302. <https://www.jstor.org/stable/90014779?seq=1>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books.
- Braun, V., et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., et Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166-176. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.004>
- Cekaite, A., et Bergnehr, D. (2018). Affectionate Touch and Care : Embodied Intimacy, Compassion and Control in Early Childhood Education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(6), 940-955. [10.1080/1350293X.2018.1533710](https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1533710)
- Chimange, M., & Bond, S. (2020). Strategies used by child and youth care workers to develop belonging and foster healthy attachments with young people in care in child and youth care centres in Tshwane, South Africa. *Children and Youth Services Review*, 118. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105373>
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative Inquiry et Research Design. Choosing Among Five Approaches*, 3^e éd., Thousand Oaks, Sage Publications.
- Della Longa, L., Carnevali, L., & Farroni, T. (2023). The role of affective touch in modulating emotion processing among preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 235, 105726. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2023.105726>

- Desgagné, S., Gervais, F., et Larouche, H. (2001). L'utilisation du récit de pratique : son potentiel pour le développement professionnel des enseignants et autres éducateurs du monde scolaire. Dans T. Karsenti & F. Larose (dir.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (pp. 203–223). Presses de l'Université du Québec.
- Dolan, S. (2024). The intersection of proximal processes, attachment theory, and internalisation in early childhood education. *He Kupu*, 8(1), 12–18. <https://www.hekupu.ac.nz/article/intersection-proximal-processes-attachment-theory-and-internalisation-early-childhood>
- Draper, E. C., Cook, J. C., Ankrah, E. A., Beltran, J. A., Cibrian, F. L., Johnson, J., Lakes, K. D., Mofid, H., Williams, L., & Hayes, G. R. (2024). Young children's mental well-being in low-income South African settings: A qualitative study. *Journal of Child and Family Studies*, 33, 3455–3471. <https://doi.org/10.1007/s10826-024-02929-5>
- Dugravier, R., et Barbey-Mintz, A.-S. (2015). Origines et concepts de la théorie de l'attachement. *Enfances & Psy*, 66(2), 14-22. <https://doi.org/10.3917/ep.066.0014>
- Duval, S., Bouchard, C., Lemay, L., & Cantin, G. (2020). Examination of the quality of interactions as observed in childcare centers and reported by early childhood educators. *SAGE Open*, 10(2), 1–14. <https://doi.org/10.1177/2158244020932914>
- Ebbeck, M., Phoon, D. M. Y., Tam, M. A., & Goh, M. L. (2015). A research study on secure attachment using the primary caregiving approach. *Early Childhood Education Journal*, 43(3), 233–240. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0647-4>
- Fortin, M.-F., et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3e édition). Chenelière éducation.
- Fortin, M.-F., et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4e édition). Chenelière éducation.
- Fukkink, R. G. (2022). Exploring children's well-being in daycare: How do children feel all day? *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(5), 730–744. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.2007971>
- Gagnon, É., Boivin, M., Mimeau, C., Feng, B., Morneau-Vaillancourt, G., Aubé, S., & Dionne, G. (2020). *The Intensity of Formal Daycare Attendance Decreases the Shared Environment Contribution to School Readiness: a Twin Study*. <https://doi.org/10.31219/osf.io/vmh9b>
- Gauthier, M. (2015). *Relation entre les comportements extériorisés et la stabilité de l'expérience de garde chez les enfants de 4 à 5 ans qui fréquentent un centre de la petite enfance* [mémoire de maîtrise, Université Laval]. Corpus UL. <https://corpus.ulaval.ca/server/api/core/bitstreams/c20c3c82-1f46-499b-ad73-8d63c3b4f68b/content>
- Gauthier, M. (2022). *Le développement de la relation affective significative : contribution théorique et pratique sur les échanges dyadiques éducatrice-poupon* [thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus UL. <https://corpus.ulaval.ca/entities/publication/87babb1c-8716-4ebd-9b70-7b283b999c34>
- Gentaz, É. (2017). Compétences émotionnelles chez l'enfant Comment les développer ? *Les Cahiers Dynamiques*, 71(1), 24-32. <https://doi.org/10.3917/lcd.071.0024>
- Goulden, A., Mann, L., Norris, D., et Rossiter, M. (2022). Working Mothers' Infant Feeding Experiences During Their Children's Transition to Child Care : A Qualitative Study. *Journal of Child and Family Studies*, 32(8), 2214-2228. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02381-3>
- Hammond, R. A. (2021). Seeing infants differently: Magda Gerber's contributions to the early care and education field and their continuing relevance. *Early Child Development and Care*, 191(7-8), 1302-1315. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1865942>
- Heckman, J. J., et Karapakula, G. (2019). *Intergenerational and intragenerational externalities of the Perry Preschool Project*. National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper No. 25889). <http://papers.nber.org/papers/w25889>
- Howard, S. J., Lewis, K. L., Walter, E., Verenikina, I., et Kervin, L. K. (2024). Measuring the Quality of Adult–Child Interactions in the Context of ECEC: a Systematic Review on the Relationship with Developmental and Educational Outcomes. *Educational Psychology Review*, 36(1). Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09832-3>
- Karsenti, T., et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : étapes et approches* (4e édition revue et mise à jour). Les Presses de l'Université de Montréal.

- Klette, T., et Killén, K. (2019). Painful transitions : A study of 1-year-old toddlers' reactions to separation and reunion with their mothers after 1 month in childcare. *Early Child Development and Care*, 189(12), 1970-1977. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1424150>
- Jovanovic, J., Brebner, C., Lawless, A., et Young, J. (2016). Childcare educators' understanding of early communication and attachment. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(4), 95–105. <https://doi.org/10.1177/1836939116041004>
- Lee, W. S. (2022). Emotional sensibility observation scale: Measuring quality relationships and early childhood educators' emotional perceptibility in responding to children's cues. *Education Sciences*, 13(1), 9. <https://doi.org/10.3390/educsci13010009>
- Lemelin, J.-P., Provost, M. A., Tarabulsky, G. M., Plamondon, A. et Dufresne, C. (2012). *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent, tome 1 Les bases du développement* (1 éd.). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18p9s9x>
- Lincoln, Y. S., et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Madhavan, L., Modi, K., Chatterjee, S., Goel, R., Agarwal, S., Upreti, A., Dhanda, N., et Sharma, M. (2022). The role of long-term mentoring in alternative child care settings. *Child Abuse & Neglect*, 130, Article 105397. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105298>
- Manningham, S. (2008). *Qualité de l'environnement éducatif dans les services de garde préscolaires au Québec : rôle des caractéristiques de l'éducatrice et une intervention visant à augmenter ses compétences* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://umontreal.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/84450dd9-4b01-4778-b309-c0536eb0f379/content>
- Margenat, M., Dalmau, M., Vendrell, R., et Ibarz, L. (2016). Constructing affective security in children: Case study in educational environments. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), 25–36. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1120514>
- Miles, M. B., et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e éd.). De Boeck Supérieur.
- Ministère de la Famille [MF]. (2019). *Accueillir la petite enfance : programme éducatif pour les services de garde du Québec*. Les Publications du Québec. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/Service_de_garde/programme_educatif.pdf
- Ministère de la Famille [MF]. (2021). *Référentiel de compétences des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/Campagnes/Valorisation_educatrice/MFA_Referentiel-competences-educateurs-enfance.pdf
- Ministère du Développement social du Nouveau-Brunswick [MDSNB]. (2008). *Curriculum éducatif : services de garde francophones du Nouveau-Brunswick : développement holistique*. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/ELCC/ECHDPE/Presentation.pdf>
- Moldovan, D., et Moldovan, T. (2013). The separation anxiety at kindergarten children. *Journal Plus Education / Educația Plus*, 9(2), 97–104. <https://www.uav.ro/jour/index.php/jpe/article/view/131/136>
- Nystad, K., Drugli, M. B., Lydersen, S., Lekhal, R., et Buøen, E. S. (2021). Toddlers' stress during transition to childcare. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(2), 157–182. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1895269>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e éd.). Armand Colin.
- Piot, T. (2008). La construction des compétences pour enseigner. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 43(2), 95–110. <https://doi.org/10.7202/019577ar>
- Rosa, E. M., et Tudge, J. R. H. (2013). Urie Bronfenbrenner's theory of human development: Its evolution from ecology to bioecology. *Journal of Family Theory et Review*, 5(4), 243–258. <https://doi.org/10.1111/jftr.12022>
- Spilt, J.L., Borremans, L.F.N., Dieusaert, F., et Vaneraeyveldt, C. (2025). An Attachment Perspective on Dyadic Teacher-Child Relationships: Implications for Effective Practice in Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal* 53, 2961–2971. <https://doi.org/10.1007/s10643-025-01874-2>
- Spilt, J. L., Verschueren, K., Van Minderhout, M. B. W. M., et Koomen, H. M. Y. (2022). Practitioner review: Dyadic teacher-child relationships: Comparing theories, empirical evidence and implications for practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(6), 724–733. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13573>

- Santelices, M., Sieverson, C., Gómez, D., Gómez, E., Maureira, M., Pallamares, A., Gabriel, N., Vera, L., Lizana, M., et Reyes, K. (2023). *Effects of a video feedback intervention on sensitivity in early childhood teachers in Chile*. *Early Childhood Education Journal*, 51(3), 569–581. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01293-z>
- Szántó-Feder, S. (2012). *Loczy : Un nouveau paradigme ?* Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/loczy-un-nouveau-paradigme--9782130607793.htm>
- Shirvanian, N., et Michael., T. (2017). Implementation of attachment theory into early childhood settings. *The International Education Journal: Comparative Perspectives* (16(2), 97-115. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1146663.pdf>
- Somerville, L. H., Bookheimer, S. Y., Buckner, R. L., Burgess, G. C., Curtiss, S. W., Dapretto, M., Elam, J. S., Gaffrey, M. S., Harms, M. P., Hodge, C., Kandala, S., Kastman, E. K., Nichols, T. E., Schlaggar, B. L., Smith, S. M., Thomas, K. M., Yacoub, E., Van Essen, D. C., et Barch, D. M. (2018). The Lifespan Human Connectome Project in Development: A large-scale study of brain connectivity development in 5–21 year olds. *NeuroImage*, 183, 456–468. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2018.08.050>
- Tardif, G., et Lemay, L. (2012). L'attachement et les services de garde, que dit la recherche? Dans N. Bigras, L. Lemay, et M. Tremblay (dir.), *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants : état de connaissances* (pp. 150–226). Presses de l'Université du Québec.
- Terenó, S., Soares, I., Martins, E., Sampaio, D., et Carlson, E. (2007). La théorie de l'attachement : son importance dans un contexte pédiatrique. *Devenir*, 19(2), 151–164. <https://doi.org/10.3917/dev.072.0151>
- Whitaker, A. A., Yoo, P. Y., Vandell, D. L., Duncan, G. J., et Burchinal, M. (2023). Predicting adolescent and young adult outcomes from emotional support and cognitive stimulation offered by preschool-age home and early care and education settings. *Developmental Psychology*, 59(12), 2189–2203. <https://doi.org/10.1037/dev0001576>